جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة

راكان يعقوب النصرات

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج والأساليب قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2004م

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤته
عمادة الدراسات العليا

Ref:................. الرقـــم :.......................................

Date:..................... التاريخ : ....هـ

نموذج رقم (١٢) الموافق: ....م

إجازة رسائل جامعية

القسم:المناهج والتدريس

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب راكان يعقوب النصرات والموسومة بـــ:

"تحليل الاخطاء المفاهيمية المتعلقة باحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة. بجامعة مؤتة

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والاساليب.

الاسم	التوقيع	التاريخ	
د. حسين بعارة		٢٠٠٤/٥/١٣	مشرفا
د. نائل ابو زيد		٢٠٠٤/٥/١٣	عضوا
د. زيد البشايرة		٢٠٠٤/٥/١٣	عضوا
د. احمد الطويسي		٢٠٠٤/٥/١٣	عضوا

عميد الدراسات العليا

د. ذياب البداينـــــة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

إهداء

إلـــى روح والـــدي رحمه الله، إلى والدتي رمز العطاء، إلى أخوتي واخواني رعاهم الله وحفظهم جميعاً، والى ام البراء وبراء وبتول.

راكان يعقوب النصرات

شكر وتقدير

لله المنة والفضل أن منحني الصحة والعافية لإكمال هذا العمل المتواضع، ولا يسعني بعد ان أنهيت هذه الأطروحة إلا ان أتقدم بجزيل الشكر وخالص الاحترام إلــى الدكــتور الفاضــل: حســين بعاره الذي ذلل لي العقبات ومهد لي السبل ومنحني من وقته ونصحه وإرشاده الشيء الكثير الذي كان له أبلغ الأثر في وصول هــذا العمل إلى حيز الوجود، كما أتقدم من الأستاذ علي الفواز والأستاذ جمال أبو رمان بجزيل الشكر لتفضلهم بتقديم يد العون والمساعدة،وأقدم شكري لكل الزملاء والــزميلات الذين ما بخلوا عليّ بالمساعدة والنصح وأخص بالذكر: أختي الفاضلة رويد النصرات، والآنسة ميرفت مواجده، والأخ أيمن الحسنات والأخ الأستاذ حسن الحســنات، وأســتاذي الفاضل زياد الطويسي، والآنسة لمياء الهواري والأخ عماد النصرات والأخ إسماعيل النصرات والأستاذ ضياء الدين الأسدي.

نســأل الله التوفــيق وجــزى الله الجميع خير الجزاء وجعل هذا العمل في ميزان حسناتنا.

راكان يعقوب النصرات

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد

راكان يعقوب النصرات

جامعة مؤتة، 2004

هدفت الدراسة إلى تحليل الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد، وإلى الكشف عن أثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي في وقوع الطلبة في هذه الأخطاء، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن بعض الأسئلة منها الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة، باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الشريعة المسجلين في المستويات الثلاثة لمادة التلاوة والتجويد على الفصل الأول للعام الدراسي (1004/2003)، أما عينة الدراسة فتكونت من (79) طالباً وطالبة (27 طالباً و52 طالبة) فكانت نسبتهم من مجتمع الدراسة (17.4%)، وهم المسجلين في المستوى الأول لمادة التلاوة والتجويد.

أعد اختبار تحصيلي من نمط الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة، وتم التحقق من صدق محتواه من خلال الاستعانة بمجموعة من المحكمين.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأخطاء المفاهيمية تكراراً وأعلاها في مفهوم القلقلة الكبرى ثم جاء بعده مفهوم المد المتصل ثم مفهوم مد الصلة الكبرى ثم مفهوم القلقلة الوسطى، في حين كانت أقل نسبة خطأ مفاهيمي في مفهوم الإدغام ثم جاء بعده مفهوم الإظهار، كما ظهرت نسبة خطأ مرتفعة في نمط الخطأ المفاهيمي المتعلق بربط المفهوم في المجال الذي يتبع له وتدني نسبة الخطأ المفاهيمي في نمط تمييز المفهوم من خلال المثال.

وقد أوصت الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بمجموعة من التوصيات منها ضرورة الربط بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي أثناء تدريس مادة التلاوة والتجويد، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول مفاهيم أخرى من مفاهيم أحكام التجويد.

ABSTRACT

Analyzing the Conceptual Mistakes (Related to At-Tajweed Rules in the Subject of Recitation and Tajweed), that are made by Students in the College of Jurisprudence - Mu'tah University

Rakan Ya'qoub Al-Nasarat

Mu'tah University,2004

The present study aims at investigating the Misconception made by students in the College of Jurisprudence - Mu'tah University in the Course of Recitation and Tajweed. It also aims at investigating the role played by sex and the level of study in doing these conceptual mistakes. In specific, the study tries to answer the questions the conceptual mistakes made in Tajweed rules by students in the College of Jurisprudence of Sex and the level of study.

The community of the study is all the students of the College of Jurisprudence registered in the three levels of Recitation and Tajweed course (first semester of the academic year 2003-2004). The sample of the study, was (79) male and female students (27 males and 52 females) registered in the first level of the Recitation and Tajweed course.

A final multiple-choice test was administered to investigate the conceptual mistakes done by students. The test was validated by a group of experts.

The responses of the students were analyzed; the conceptual mistakes they made were classified according to their ratio: the highest were in the concepts of (major qalqalah, continuing madd, major continuing madd), whereas the lowest were in the concept of (idgham, idhar). A higher ratio of conceptual mistakes was found in connecting the concept with its relevant field. On the other hand, a lower ratio of conceptual mistakes was found in recognizing the concept through examples.

To understand the influence of sex and the level of study on making conceptual mistakes, Two-Way ANOVA test was used. As a result, no statistically significant differences were found between both the level of study, and the student gender and the mistakes made by the students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

القــرآن الكريم هو كتاب الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، والمصــدر الأول للتشريع الإسلامي، ومن أهداف تدريسه تطويع الألسنة على بليغ القول وفصيح البيان.

وقــد كان النبي – صلى الله عليه وسلم- يعلّم أصحابه القرآن ويحثّهم على قــراءته وحفظــه فــي كل الأوقات وتعليمه لغيرهم، فقال: "خيركم من تعلم القرآن وعلّمه" وقال:"اقرؤوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه" (النووي، 1991).

لهذا حرص المسلمون ومنذ فجر الإسلام على تعليم كتاب الله لأبنائهم تلاوة وتجــويداً. كما كان حكمة الله تعالى أن سخر – سبحانه وتعالى – من هذه الأمة من قــام علــى خدمته وحفظه في الصدور والسطور تصديقاً لقوله تعالى (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) سورة الحجر، آية (9)(السيوطي، 1973).

وقد اهتم علماء القراءات بعلم التجويد على اعتبار أنه من علوم القرآن الكريم الــذي يكون من خلاله الضبط الصحيح لمنطوق الحرف على الوجه الذي ورد عليه مــنذ بعثة النبي –صلى الله عليه وسلم- إلى يومنا هذا، ومن جل اهتمام العلماء بهذا العلــم أن وضعوا له الأحكام والضوابط التي كانت بمثابة التقعيد لهذا العلم، وما ذلك كلــه إلا للــتخلّص مــن اللحــن الذي يضيع المعنى عند تلاوة كتاب الله تعالى(ابن الجزري، 1995).

والخطــأ فــي القراءة أو اللحن كما يسميه بعض علماء القراءة على وجهين هما:

الأول: اللحــن الجلــيّ وهــو" خطأ يطرأ على الألفاظ فيخل بالمعنى والمبنى ويخل بمــوازين القراءة وموازين اللغة، وقد يكون في بنية الكلمة وحروفها، وقد يكون في حركات الأعراب" (العقرباوي، 1999، ص:41).

الثانـــي: اللحـــن الخفيّ: ويكون في أحكام التجويد" وهو خطأ يطرأ على اللفظ فيخل بعرف القُراء، ولا يخـــل بالمعنى ولا باللغة ولا بالإعراب، ولا يتبينه إلا العارفون بالقراءة" (عثمان،1999، ص:26).

والمســـلمون مأمورون بقراءة القرآن كما أنزل على سيدنا محمد – صلى الله علية وسلم – وكما بلّغه الصحابة الأطهار من بعده عملا بقوله تعالى: (وَرَتِّلْ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً) سورة المزمل، آية(4).

ولهذا أولى علماء التجويد العناية التي مكنتهم من تقعيد الأحكام وتبويبها على الشـــكل الـــذي يســـهل معه انتقالها من جيل إلى آخر حتى يومنا هذا، وهذا الضبط والتمكين كان هدفه الحفاظ على قراءة القرآن كما وردت عن النبي – صلى الله عليه وســـلم –، وإتقـــان تلاوتـــه لـــيؤدي دوره ورسالته بعيداً عن اللحن وعجمية اللسان (الطويل، 1999).

والتجويد صناعة علمية لها قواعدها التي يعتمد عليها في إخراج الحروف من مخارجهـــا الصـــحيحة مـــع مـــراعاة صـــلة الحـــرف بما قبله وما بعده في كيفية الأداء(القطان، 1993).

وحتـــى تـــتحقق تلاوة القرآن الكريم على الوجه الصحيح لابد من المزاوجة بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، وهذا ما أشار إليه (النجار1993، ص: 84): "وإنـــنا لنفضـــل هذا النوع من التدريب الذي يقوم على المزاوجة بين الجانب النظري والعملي، وبذلك تثبت أحكام التلاوة ويتدرج المتدرب في إتقان الأداء العملي لأصـــوات الحـــروف ". وفي هذا السياق يؤكد الريان(1992) أن التلاوة الصحيحة المستوفية للأحكام هي التي تهتم بجانبين هما:

الجانـــب النظـــري: ويمـــثل معرفة جملة مفاهيم أحكام التجويد وتمييزها من خلال الأمثلة والشواهد القرآنية.

الجانـــب العملـــي: والـــذي يمـــثل الـــنطق الصحيح للحرف و إخراجه من مخرجه الصحيح.

وتجـدر الإشـارة هنا إلى أن معرفة أحكام التجويد والتمييز بينها نظرياً يعد سنة عند علماء التجويد أو علماء القراءات، أما تطبيق هذه الأحكام عملياً فيعد واجباً شـرعيا علـى كل مسلم ومسلمة، ومن ثم ينبغي على المعلم إتقان كل من الجانب النظري والجانب العملي؛ وذلك إذا ما أراد القيام بعملية التدريس. أما المتعلم فيكفيه إتقان الجانب العملي المتعلق بتطبيق هذه الأحكام (العقرباوي، 1999).

كمـا أن عملية التقويم أثناء التلاوة أو في نهايتها تكشف للمعلم أسباب ضعف تـلاوة الطلبة والتي عادةً ما ترجع إلى ضعف في النطق والقراءة أو ضعف الجانب النظري الذي يتمثل في عدم القدرة على معرفة الأحكام أو تمييزها من خلال الآيات (مركز التدريب التربوي، 1989).

مـن هنا فإن التلاوة الصحيحة المستوفية للأحكام والتي وردت عن النبي – صـلى الله علـيه وسـلم – وأمر بها القرآن الكريم لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تمت المـزاوجة بـين الجانـب النظـري والجانب العملي التطبيقي، حيث يعتمد الأخير (الجانـب العملي) على الأول اعتماداً كلياً. والمستوى النظري هو الذي يشتمل على جملـة من المفاهيم التي تشكل جوهره، ولا يمكن أن يصل المتعلم إلي إتقان التلاوة الصحيحة ما لم يستطع إدراك هذه المفاهيم المتعلقة بأحكام التجويد.

2.1 مشكلة الدراسة:

لقـد ركز المهتمون بتدريس أحكام التجويد على الجانب العملي التطبيقي في حـين ان الجانب النظري لم يحظ باهتمام الدارسين رغم أن نتائج بعض الدراسات قـد بيّـنت أن ضعف الطلبة في الجانب التطبيقي مردّه إلى ضعف البنية المفاهمية المتعلقة بأحكام التجويد كما في دراسة نجادات (2001) وعطا الله (1995) ودراسة التميمـي (1992) ودراسة عبد الله وبني خالد (1991)، والتي أكدت جميعها على ضـرورة مزاوجة معلم التلاوة للجانب النظري والجانب التطبيقي عند القيام بعملية التدريس.

وقـد بيّـنت لجـنة التلاوة في جمعية المحافظة على القرآن الكريم أن إتقان الجانب العملي التطبيقي وتدريسه يعتمد على ما يلي:

أ- جانــب الرواية: وهي التلقي عن الشيخ المتقن مشافهة حتى يصل المتعلم إلى درجة الحفظ والإتقان، ولكن يخشى عليه النسيان بطول المدة. ولهذا كان لابد من معرفة الجانب الآخر.

ب-جانب الدراية: وهي المعرفة النظرية للمفاهيم المتعلقة بأحكام التجويد، وبهذا يمكــن للقــارئ إن أخطــأ أن يــرجع إلى القاعدة ويصحح ما أخطأ فيه(جمعية المحافظة على القرآن الكريم، 2001).

ومــن خــلال التواصل مع ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان تدريس مادة الــتلاوة والتجويد وخاصة في كلية الشريعة بجامعة مؤتة ومعلمي التلاوة في جمعية المحافظــة علــى القــرآن الكريم ممن حصلوا على إجازة التدريس، تبين أن الطلبة يعانــون ضعفاً واضحاً في إتقان مهارة التلاوة والتجويد، حيث عزا بعضهم هذا إلى ضــعف المعلمين في إتقان المستوى العملي والمستوى النظري والمتمثل في معرفة أحكــام التجويد على الوجه الصحيح، ولقد لمس الباحث هذا الضعف من خلال عملة فــي مــيدان التعلــيم، وانطلاقا من ذلك واتفاقا مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن الأخطاء المفاهيمية الشائعة في أحكام الــتجويد لدى طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة؟
2. هــل تخــتلف الأخطــاء المفاهيمــية التــي يقع فيها طلبة كلية الشريعة في أحكام التجويد باختلاف الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟
3. هــل تخــتلف الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها طلبة كلية الشريعة في أحكام التجويد باختلاف المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟
4. هــل هــناك أثــر للــتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي في وقوع طلبة كلــية الشــريعة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؟

3.1 أهمية الدراسة:

تأتــي أهمــية هذه الدراسة من خلال ما تحتله المفاهيم من أهمية في العملية التعلمــية التعليمــية، وخاصـــة أن تعلــم المفاهــيم يعدّ هدفا تربويا مهما في جميع المستويات التعليمية.

كما أن اكتساب الطلبة للأخطاء المفاهيمية أمر متوقع الحدوث في ظل الكثير من العوامل والمصادر سواء من البيئة أم المنهاج أم طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون.

ومن خلال التواصل مع أصحاب الخبرة في الميدان من المعلمين والمشرفين التــربويين ومن خلال الخبرة في ميدان التدريس، واتفاقاً مع نتائج بعض الدراسات التي دلت على أن هناك ضعفاً واضحاً وملموساً لدى الطلبة في تطبيق أحكام التجويد حيث عزا بعضهم أسباب هذا الضعف إلى وجود أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة. أضف الــى ذلك ان هذا السعي ينسجم مع حركة التطوير التربوي في الأردن والتي تدعو إلــى تطوير المناهج المدرسية والاهتمام بتدريس المفاهيم (وزارة التربية والتعليم، 1988).

في ضوء ذلك كان لا بد من ضرورة إجراء دراسة تسعى إلى التعرف على الأخطـــاء المفاهيمية التي يقع فيها طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة في مادة التلاوة والتجويد، حيث تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1-لا تــوجد دراســات ســابقة حول هذا الموضوع تحديدا رغم وجود دراسات أخرى تناولت الجانب العملي التطبيقي.

2-جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض الدراسات التي حاولت اكتشاف أسباب ضعف الطلبة في إتقان مهارة التجويد.

3-اطلاع كلية الشريعة على نتائج الدراسة، ومن ثم يمكن أن تساهم هذه النتائج في تفسير بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في الجانب التطبيقي.

4-اكتشـــاف الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد في المستوى الأول في مــرحلة مبكــرة يجعل تغييرها عملية سهلة حتى في المستويات الأخرى من التلاوة.

5-العينة المستهدفة في الدراسة هم من الطلبة المتوقع في الغالب أن يأخذوا دور المعلمين ومن ثم أصبح من الضروري التعرف على بنيتهم المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد.

6-يمكن أن تكون هذه الدراسة نقطة البداية لدراسات أخرى تكشف مصادر وأنماطاً واستراتيجية تغيير هذه الفهم الخاطئ، بحيث تزيد من تنمية المفاهيم بصورة صحيحة.

4.1 محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الطلبة المسجلين في المستوى الأول للتلاوة والتجويد في كلية الشريعة بجامعة مؤتة خلال العام الجامعي2003/2004.

اقتصرت الدراسة على أحكام التجويد التالية:

أ- أحكام النون الساكنة والتنوين.

ب- أحكام الميم الساكنة.

ج- أحكام المدود.

د- أحكام القلقلة.

5.1 التعريفات الإجرائية:

المفهوم: تتبنى الدراسة التعريف الذي وضعه برونر(Bruner, 1960, p:244) والذي يرى بأن المفهوم هو" مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم، أو الباحث في بحثه كعناوين يشير كل منها الى مجموعة من الظواهر، أو العلاقات الواقعة ضمن مجال بحثه".

الخطأ المفاهيمي: ويتعرفه الدراسة بأنه عدم قدرة المتعلم على تعريف المفهوم أو التمييز بين المثال واللامثال أو ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له.

المستوى الدراسي: وهو المستوى الذي يكون عليه الطالب في العام الجامعي 2003/ 2004 ويشتمل في هذه الدراسة على مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة فقط.

المستوى الأول من مادة التلاوة والتجويد: مادة التلاوة والحفظ (1) المطروحة على الفصل الأول للعام الجامعي 2003/2004.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقـــد اتجهـــت التربية الحديثة إلى استخدام المفاهيم في بناء نموذج تعلّمي حديث، وهذا أحد الحلول التي ظهرت لمواجهة مشكلة استظهار المعلومات و حفظها دون تمييز، وهذا يعني أن الفرد يتعلم عن طريق المفاهيم التي تنمو في أبعادها كلما استخدمها المتعلم في مواقف تعليمية جديدة (إبراهيم،1991).

ويـــؤكد التـــربويون على أهمية المفاهيم لما تشكله من عنصر أساسي يساعد على تعلم المبادئ والتعميمات. فالمفاهيم تمكّن المتعلم من التعامل مع البيئة المحيطة والـــتفاعل معها من خلال تقسيمها أو تصنيفها ضمن وحدات يمكن التعامل معها كما أنهـــا تـــنظم المعرفة وتقلل ضرورة إعادة التعليم؛ ولهذا ركز القائمون على مؤتمر العملية التربوية في الأردن (1980) على ضرورة الاهتمام بالمفاهيم من اجل مجاراة هذا التطور الهائل من المعرفة(سعادة واليوسف، 1988).

ولقـــد أدى التطور العلمي الهائل وما تبعه من تفجر معرفي إلى التأكيد على أهمـــية المفاهيم والأفكار الأساسية وضرورة التركيز عليها في كل المواد التعليمية، حيث أصبح من الصعب وضع المتعلم أمام هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف المتزايدة باستمرار والمتغيرة بسرعة هائلة.

وقد بدأت عملية التركيز على تعلم المفاهيم منذ الستينيات من القرن الماضي علـــى يـــد الكثيـــر من التربويين، الذين نادوا بضرورة التغيير الجذري لبنية المادة، وطريقة التفكير والبحث، ولهذا أعيدت صياغة الكثير من الموضوعات على أساس مجموعة من المفاهيم المحورية (فرحان ومرعي وبلقيس، 1984).

وأصـــبح إلـــزاماً على المربين الوعي بالكم الهائل من المعرفة والمعلومات الموجـــودة، والتي تفوق طاقتنا للتعامل معها و تتعرض لنمو وتغيير سريعين؛ مما يجعـــل المعارف والمهارات وبعض القيم عرضة للتقادم، فالإنسان في وقتنا الحاضر لا يحـــتاج إلـــى حقائق ومعلومات مفككة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها، وإنما هو

بحاجــة إلــى تلك الأفكار والمفاهيم التي تشكل أساساً لفهم الحقائق وتطوير المعرفة

وسيلة للتفكير والفهم والتعامل مع المستجدات(Al-Mekhlafi, 1986)

إن المفاهــيم تشكل النظام المعلوماتي الذي يحفظ المعرفة في مكانها المناسب

بأقل جهد وأكثر فائدة، وهذا ما أكده برونر المشار إليه في (شواققه،1982) حين بين

أن فكــرة التركيز على تعليم مفاهيم أساسية قليلة يمكن أن تساهم في توضيح ظاهرة

طبيعــية أو اجتماعية، وعلينا أن لا نركز على تقديم كمية كبيرة من الحقائق إلا إذا

كان في هذا التركيز مساعدة لهم في اشتقاق مفاهيم وتعميمات ونظريات جديدة.

واعتبــر برونر أن من أهم العوامل الأساسية التي تؤثر في عملية التعلم هو

البنــية المفاهيمــية لــدى الفرد، حيث يرى أن امتلاك الفرد لمقدار معين من البنية

المعــرفية هــو الذي يمكّنه من التصرف بالمعرفة وتطويرها وكذلك استنتاج معرفة

جديــدة منها، وبهذا يستطيع الفرد أن ينقل أثر هذه المعرفة إلى الواقع من خلال ما

يســمى بانتقال أثر التعلم، ويساهم في حل المشكلات وفي رفع مستوى القدرة العقلية

لدية(الحيلة ومرعي، 2002).

كمــا أن امــتلاك الفــرد لبنــية مفاهيمية أمر يساهم في زيادة قدرته على

الاحتفاظ بالمعرفة واستخدامها عند الحاجة، كما أنه يوفر له دافعيه ذاتية تساهم في

فهــم المــادة الدراسية، وفي انتقال أثر التعلم، لهذا فإن ما يجب أن تسعى له عملية

الــتعلم هــو تنظــيم المعــرفة التــي يتعلمها الفرد تنظيما مفاهيمياً متدرجاً يتناسب

والاستعداد الفطري للفرد المتعلم، (علي،1984؛ Bruner, 1960).

ويمكــن تلخــيص وجهــة نظر برونر في أهمية المفاهيم بما يلي (الفرحان،

1984):

1- تعدّ المفاهيم هي الأساس لتعليم بنية المادة التعليمية (الموضوع).

2- ترتبط المفاهيم بطريقة التعليم الخاصة بكل مادة.

3- تأخذ المفاهيم أحيانا دور الأهداف في عملية التدريس.

4- تــؤدي إلــى صــياغة الموضوعات وتأليف الكتب، وتنظيم المنهاج على أساس

المفاهيم المحورية الأساسية.

ويتفق رأي برونر مع ميخائيل (Michaelis)، والذي يرى بأن المفاهيم ومستوياتها هي بمثابة عناصر تشكل مفتاحاً للبنى المعرفية عند المتعلم، حيث إن هذه العناصر (البنى المفاهمية) تمكن الإنسان من تصنيف المعلومات وتقويمها وكذلك الخروج باستنتاجات جديدة، ويرى بأن تنمية المفاهيم يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع تنمية البنية المعرفية لدى المتعلم، كما يرى أن تنمية المفاهيم ممكنة من خلال ثلاثة مكونات هي :

1- تفسير الظواهر.
2- مقارنة المعرفة المكتسبة مع المعرفة السابقة.
3- تصنيف المفاهيم المكتسبة من خلال المعرفة الجديدة مع ما تندرج تحته من بنية معرفية سابقة، ويضيف "أن على المعلم تيسير عملية اكتساب الطلاب للمفاهيم ومراقبة عدد ودرجة صعوبة المفاهيم التي ينبغي اكتسابها بما يضمن استيعاب الطلبة لها وتعميقها وتجنب سوء الفهم الذي قد ينجم عن الخلط بين مجرد تذكر الكلمة التي تمثل عنوان المفهوم وفهم مضمون وخصائص المفهوم" (Michaelis, 1992: P252)

وللمفاهيم أهمية كبيرة في عملية بناء المناهج الدراسية وتطويرها، حيث إنها تسهل اختيار المحتوى وتنظيمه بما يضمن التتابع والتكامل الرأسي والأفقي لمكونات المادة الدراسية بين مختلف المواد وعبر المراحل والصفوف الدراسية. ولعل من أهم وظائف المفاهيم هي " ضمان الفهم كما أنها تمثل أقصر الطرق لعملية التواصل وتساعد على انتقال التعلم، وعلى تشكيل الاتجاهات ووجهات النظر والسلوك، وترقى بمستوى التذكر وتسهل استخدام المعلومات والحقائق استخداماً وظيفياً" (Harre, 1971, P:102).

ويمكن القول إن اعتبار مهمة المفاهيم هي تصنيف المعرفة المتباينة وتنظيمها تحت أنماط معينة على شكل صورة ذهنية، وكذلك العمل على توضيح العلاقات بين هذه الصور الذهنية وجعلها ذات معنى، كل هذا يساعد على تنظيم الخبرة العقلية(جبر وعلي، 1993).

وتعــدّ المفاهيم بمثابة المحاور الأساسية في عملية التعلم والتعليم، حيث إنها تمــثل لبــنة المعرفة وتلعب دوراً فاعلاً في تنظيم الخبرة. ويرى فينكس (Phenix 1962) أن ســر الــتعلم الإنساني يكمن في قدرة الإنسان على التعميم، والذي يعني تجــاوز حــدود الخبــرة العامة، وذلك باستخدام المفاهيم حيث إن كل أنواع التفكير تقتضي استخدام المفاهيم؛ فالمفاهيم تمكننا من التعامل مع الأشياء كأصناف بدلاً من الــتعامل معهــا أحاديــة؛ فالتفكير يُسبق دائماً بعمليات معقدة من الاختيار للمفاهيم وتصــنيفها، والشــخص يعتبــر ذكياً على أساس الحد الذي يستطيع فيه التمييز بين المفاهــيم و كيفية استقباله للمثير، كما أن المفاهيم تمثل بؤر تشكيل التركيبة العقلية لدى الفرد، ومحاور يرتكز عليها تنظيم الخبرة البشرية.

وبــين الخــوالدة (2003) أن المفاهيم هي أوسع مكونات النظام المعرفي، بل إنهــا تحتل مركزية متقدمة على الحقائق والمعرفة وتتدرج تحت القوانين والمبادئ، حيث يصنف أنواع المفاهيم إلى:

1- مفاهيم مادية حسيّة: وهي مفاهيم يمكن إدراكها من خلال الحواس.

2- مفاهيم مجردة معنوية: وهي مفاهيم لا يمكن إدراكها بالحواس وإنما يستدل عليها من خلال أثرها وعادة يعبر عنها بالرموز.

3- مفاهــيم معرفية: وهي المفاهيم التي أوجدها الإنسان نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة، وغالبا ما تتعلق بحياته الاجتماعية أو المعيشية.

ويــرى بعضهم أن المفاهيم يمكن تصنيفها إلى: مفاهيم مجردة ومفاهيم حسيّة ومفاهــيم ربط ومفاهيم فصل ومفاهيم علائقية ومفاهيم وجدانية وكذلك مفاهيم ضديّة ومفاهيم دلالية ومفاهيم مميزة (زيتون، 1999؛ العاني، 1996؛ ابو زينة، 1994)

يــؤكد برونــر (Bruner,1960) علــى أن عملية امتلاك المفاهيم ضرورية للطالب، لأنها تجعل المادة التعليمية أكثر قابلية للفهم كما أنها تساهم في زيادة انتقال أثــر التعلم بدرجة كبيرة، وتجعل الطالب ينتقل من معرفة بدائية إلى معرفة متقدمة بصورة سهلة وميسرة.

ويعتبر برونر تعلّم المفاهيم التي تمس حاجات المتعلم وميوله واهتماماته هي الأكثــر قابلية للاسترجاع والتذكر عند الحاجة؛ ولهذا يركز على النمط الاستكشافي

فـــي تعلم المفاهيم؛ لأنه يرى فيه تحقيقاً للتعلم ذو المعنى، وخاصة عند تفاعل المتعلم مباشـــرة مع الموقف التعليمي، إذ يرتبط هذا التعلم ببنية المتعلم السابقة، ويكون أكثر قابلـــية للاســـتبقاء، وإذا واجه المتعلم في أثناء الموقف التعليمي مشكلة في تداخل المفاهيم ولم يستطع الانتقاء منها، يقوم بإحدى عمليتين :

1- عملـــية التركيز: حيث تعرض على المتعلم في الحالات العادية مفاهيم كثيرة ويقـــوم بتركيز اهتمامه على أكبر عدد منها في البداية، لكنه لا يلبث أن يبدأ بعمليات الحذف حتى يستقر على أحدها أو على أكثر من واحد منها ويحذف الباقي.

2- عملـــية الفحص: يقوم المتعلم سلفاً وفقاً لهذا المدخل في وضع فرضية ترسم محـــددات الموضوع المراد تعلمه، ثم يبدأ خلال الموقف بعملية موازنة بين المفاهـــيم حتـــى يســـتقر علـــى ما يعتقد أنه الأصلح أو الأهم لعملية تعلمه للموضوع المراد تعلمه (Bruner,1960).

أمـــا عملية تعلم المفاهيم عند بياجيه فيرى بأنها تتم من خلال تفاعل الفرد مع البيـــئة المحيطة ومن خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم في حياته ويتعلم كذلك من خـــلال المـــنهاج المنظم المتمثل في المدرسة. كل ذلك يؤدي إلى تكوين بنية معرفية لـــدى المتعلم، إلا أن المفاهيم التي يتعرف إليها المتعلم ويحتاج إلى دمجها في بنائه المعرفـــي تُحـــدث اختلالا في توازنه العقلي فيلجأ إلى ما يسمى بعمليتي التمثيل أو التأقلم ليعيد التوازن إلى بنائه العقلي المعرفي.

ويـــرى بياجيه أن النمو العقلي هو اكتساب أنماط هرمية مترابطة ومعقدة أو مجـــردة أو بمعنـــى آخر انه عملية تراكمية. فالمفاهيم التي يدمجها المتعلم في بنائه المعرفـــي فـــي مرحلة سابقة تعمل كأساس يبنى عليه معلوماته في المرحلة الجديدة، ولهـــذا يرى أن اكتساب مفهوم خاطئ يمكن تصحيحه إذا اكتسب الفرد خبرة جديدة لتحل مكان ما تعلمه سابقـــاً مـــن مفاهيـــم خاطئـــة، وذلك من خلال عملية التكيّف (Adaptation) والتي تشتمل على عمليتين هما:

اولاً- التمثيل: حيث يكوّن المتعلم فيها صوراً ذهنية للمفهوم.

ثانـياً- الاستيعاب: والتي بدورها تشكل نزعة لدى الفرد لأن يغير استجابته لتتلاءم مـع البيـئة المحـيطة، كـأن يغيّر الفرد البنية المفاهيمية لديه فتتلاءم مع المثيرات الخارجية(نشواني، 1984).

ويُعـد اوزوبـل من علماء النفس القلائل الذين يتعاملون مع التعلم والتدريس والمـنهج مع بعضهم بعض، وهو يركز على المفاهيم التي يرى فيها منظمة متقدمة للمعـرفة، حيث يؤكد على وجوب تدريس الطلبـة المفاهيـم البنائيـة لكـل حقـل (Discipline) مـن حقـول المعـرفة، حـيث تصـبح بالنسـبة لهم نظاماً لمعالجة المعلـومات، و تشـكل خرائط عقلية يستطيعون استخدامها لتحليل المعلومات وحل المشكلات ضمن الحقول المعنية (Joyce and Well, 1996).

كما ويكشف اوزوبل عن أن عملية اكتساب المفاهيم اكتسابا سليماً تعتمد على مقـدار ما لدى المتعلم من معرفة سابقة صحيحة، وقدرته على ربط المعرفة الجديدة بالمعـرفة السـابقة؛ فالتعلم السابق من أهم العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم. وحتى تصـبح عملية ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة عملية سهلة منطقية بعيدة عن العشوائية فإنه لابد أن تكون البنية المعرفية للمفاهيم السابقة منتظمة وواضحة بشكل مستقر، وإلا سينتج عن عملية الربط مفاهيم بديلة خاطئة، وعند اكتساب المتعلم لهذه المفاهـيم الخاطـئة في مرحلة مبكرة فإن ذلك يؤدي إلى تكوين بناء معرفي مهزوز لدى المتعلم، مما يجعل عملية تغييره في المستقبل صعبة.

مـن هنا فإن عملية التدريس عند اوزوبل تركّز على تكوين مفاهيم جديدة أو صقل مفاهيم سابقة لدى المتعلم وذلك من خلال مرحلتين :

أولاً: تحديـد الخصائص المحكية التي يمكن من خلالها إعطاء صورة تمثيلية للمفهوم في الذهن.

ثانـياً: إعطـاء اسـم للمفهوم بحيث يمكن أن يميز المتعلم أن الرمز/الكلمة المنطوقة ام المكتوبة تمثل ذلك المفهوم، الذي تشكل لديه.

وحتى تكون المفاهيم واضحة ويمكن ربطها بالبنية المعرفية للمتعلم فإنه لابد وأن يكـون لدى المتعلم القدرة على تحديد الخصائص العامة والمشتركة بين الأشياء

ذات العلاقــة، وإلا ســتكون هناك صعوبة لدى المتعلم في إيجاد علاقة بين المفاهيم المطلوب فهمها وبين البنية المعرفية السابقة، ولهذا بين اوزوبل أن مهمة المعلم هي توضــيح كافــة الخصائص المتعلقة بالمفهوم لكي يساعد المتعلم على دمجها بالبنية المعرفية السابقة حتى لا يضطر إلى حفــظ مسميــات المفهــوم صمّــاً دون فهــم (Asubel,etal, 1978).

وخلاصـــة رأي اوزوبــل أن البنـــى المفاهيمية الموجودة عند الشخص هي العامل الأول الذي يحكم ما إذا كانت المادة الجديدة المراد تعليمها ستكون ذات معنى للمــتعلم وما إذا كان سيتم اكتسابها والاحتفاظ بها. من هنا كان لابد من زيادة ثبات ووضـــوح البنـــى المفاهيمية القبلية عند الطلبة والتي تتصل بالموضوع الجديد وأن أفضـــل وصـــف للـــتعلم ذي المعنى هو العملية التعليمية التي يقوم فيها المعلم بربط المادة الجديدة بالبنية المفاهيمية السابقة لدى المتعلم(الشعوان، 1996).

إن عملـــية التفكير الاستقرائـــي عند هيلـــدا تابا (Hilda Taba) تعتمد على تعلم المفاهيم بشكل رئيسي وتمر في ثلاث مراحل هي:

أولاً: مــرحلة تكوين المفاهيم، حيث تشتمل هذه المرحلة على تحديد البيانات المنتمية للمشــكلة، وتصــنيفها وتجمــيعها ضــمن فــئات، ومــن ثم إعطاء اسم لهذه التصنيفات، وتعدّ هذه المرحلة ميسرة للانتقال للمرحلة الثانية.

ثانياً: مرحلة تفسير البيانات وترجمتها واستنتاج مبادئ وتعميمات من خلال المفاهيم التي تكوّنت في المرحلة الأولى، وهذه المرحلة تساهم في بلوغ المتعلم للمرحلة الثالثة.

ثالثاً: مرحلة تطبيق المبادئ والتعميمات لشرح الظواهر وتفسيرها أو التنبؤ بالنتائج.

وعلـــى الـــرغم مـــن أن هناك الكثيرين من معلمي المدارس الابتدائية ممن يدرّبـــون الأطفال على عملية التصنيف والتجميع إلا أن الكثير منهم لا يدركون هذه العملـــية في إطار تكوين المفاهيم واكتسابها مما يشكل مفاهيم خاطئة نـــتيجة تداخل الصور الذهـــنية للمفاهيم لدى المتعلم (الحيلة ومرعي، 2002؛ السكران، 1989).

ولكـــن عملـــية اكتساب المفاهيم وتعلمها تتأثر بعدد من المراحل والعمليات العقلـــية ودرجة تجريد المفاهيم وغيرها إضافة إلى أن البنية المفاهمية للفرد تتشكل

مــن خــلال التفاعل المباشر مع البيئة المحيطة ومن خلال الثقافة الموروثة، وكذلك مخــتلف الخبــرات العملــية والتعليمية التي يمر بها الفرد أو المتعلم داخل المدرسة وخارجها، من هنا فإن الدرجة التي يكتسب بها المفهوم تختلف من شخص لآخر كما أن مستويات صحة المفهوم تختلف بين مجموعة الأفراد أنفسهم (Watts المشار إليه في القادري، 1989).

وأكــــد اوزوبل وزملائه (Ausuble, etal, 1978) على ضرورة ربط البنية المعــرفية الــراهنة للمتعلم بالمادة التي سيتعلمها بحيث تندمج هذه المادة مع البنية المعــرفية السابقة مما يسّهل عملية التعليم، لأن قدرة الطالب على تعلم مفهوم جديد تتأثــر بمقــدار فهمــه واستبصاره للمفاهيم التي تعلمها في السابق والتي لها علاقة بالمفهوم الجديد.

وكذلك تشير بعض الدراسات (القادري،1989؛ والقرعان، 1990) إلى أن أنمــاط الفهــم الخاطئ غالباً ما تكتسب في الفترة الأولى أو في سن مبكرة من حياة الفــرد حيث تصبح هذه المفاهيم ثوابت يصعب تغييرها، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن من أهم مصادر الفهم الخاطئ هو الخبرة العامة التي يكتسبها الفرد من خلال الــتفاعل مع البيئة من حوله، وخاصة في المراحل المبكرة من عمره، وهذه الأطر المفاهمية المكتسبة غالباً ما تصبح جزءاً أساسيا من خبرات ومعارف التلميذ التي من غير السهل على الفرد أن يتخلى عنها قناعة منه أنها صحيحة.

كمــا أن هــناك مصــادر لا يمكن إغفالها عادةً ما تؤدي إلى مفاهيم خاطئة يحملها الطلبة في كافة المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه المصادر خبرات الفرد اليومية، و ربما تكون الموضوعات التي تقدم له أثناء التدريس أو في المنهج المقرر تحمل معلومات غير صحيحة توجد هذا الفهم الخاطئ لدى المتعلم(Lawson, 1989).

ويــرى القائمــون على العملية التعليمية أن المفاهيم التي يمتلكها الطلاب قد تشــوبها أفكار ووجهات نظر أو قد تتأثر بعامل الخبرات العامة أو من خلال التأثر بالبيــئة المحــيطة أو الــثقافات الموروثة، ولهذا قد لا تتفق مع وجهة النظر العلمية الصــحيحة أو قــد تختلف معها، ومن هنا فقد تصبح هذه المفاهيم عبارة عن أفكاراً ثابتة ومقاومة للتغييــر، ولهــذا ظهــرت قضيــة مــا يسمــى بالمفهــوم الخطــأ

(Misconception) أو المفهوم البديل (Alternative Concepts) وهناك العديد من المصطلحات الدالة على مستويات البنية المفاهمية ومنها:

1- الفهم الخطأ (Misconception): يشير غالبا إلى صياغة أفكار مخالفة للمعاني العلمية السليمة أو تتعارض معها.

2- الفهم البديل (Alternative Conception): والذي يشير إلى وجهة نظر مقدمة من المتعلم غير مقبولة لدى العلماء، ولكن ليس بالضرورة أن تكون وجهة النظر هذه غير صحيحة، كما أنه يشتمل على الفهم الخطأ.

3- المفاهيم الساذجة (Intuitive Concepts): وهي مفاهيم تتكون أثناء تنامي الخبرة والتفاعل بين الطفل والبيئة، وتتميز بالسذاجة والبساطة والافتقار للمعنى العلمي السليم (صبا ريني والخطيب، 1994).

ونظراً للأهمية التي احتلها المفهوم فقد ازداد اهتمام الباحثين عن حقيقة المفاهيم وكيفية تعلمها، فوجدوا أن المفاهيم تتكون على شكل صور ذهنية عند المتعلمين وتختلف من شخص إلى أخر بحسب ما يمر به الأفراد من خبرات عامة في أثناء عملية التعلم وطريقة تفكيرهم بالمفهوم (سعادة واليوسف، 1988)، كما أن مستويات صحة دلالة المفهوم الواحد لدى مجموعة الأفراد مختلفة أيضا، وقد عللت نتائج بعض الدراسات ذلك بأن عملية اكتساب المفاهيم تعترضها بعض الصعوبات نظراً لتفاوت هذه المفاهيم من حيث النوع والبساطة والتجريد، ومن هذه الصعوبات:

1- طبيعة المفهوم من حيث البساطة والتعقيد والتجريد.

2- تحديد المعنى الدقيق للمفهوم، حيث إن هناك خلطا في معنى المفهوم أو في دلالته اللفظية.

3- صعوبة التمييز بين أنواع المعرفة العلمية، لأن عملية تمييز القانون أو القاعدة أو المفهوم أو التقييم من خلال العبارات تشكل تحدياً لدى المتعلم.

4- عدم امتلاك الطالب لخلفية وافية من المفاهيم السابقة واللازمة لتعلم المفهوم الجديد (زيتون، 1991).

ونظـــراً للخطــورة التي تشكلها المفاهيم على البنية المعرفية للطلبة وما أدّت إلــيه مــن فشل بعض المناهج، فقد تزايد الاهتمام بالمفاهيم الخاطئة مما دفع بعض الباحثين إلى تحديد الصفات التي تتصف بها هذه المفاهيم ومنها :

1- اختلافها عن المفاهيم التي يستخدمها الخبراء في المجال نفسه (Barrow,1990).

2- لها صفة مقاومة التغيير والتبديل وخاصة إذا استخدم المدرس الوسائل التقليدية في التدريس (بكر، 1995؛ Fisher, 1981).

3- التـــناقض وعـــدم الترابط وفي الغالب غير مقبولة منطقياً (بكر، 1995؛ Barrow, 1990).

4- لها أسبقية تاريخية، فبعضها يعكس آراء سابقة لبعض المختصين في مجال معين ثبت خطأ هذه الآراء (Fisher, 1981).

5- في الغالب ترتبط المفاهيم الخطأ بمعتقدات بديلة عند الطلبة ناتجة عن بعض الفرضيات المترابطة منطقياً (Fisher, 1981).

ومــن هنا نجد أن كثيرا من البحوث والدراسات تشير إلى ضرورة تشخيص الأخطـــاء المفاهمـــية وتحديـــد أنماطها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتغييرها. واســتجابة لكثيـــر مـــن هذه التوصيات فقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تـــناولت اســـتراتيجيات تغيير هذه الأخطاء المفاهمية، فقـــد أشار بوســـنر (Posner, 1982) إلـــى أنـــه يمكن ربـــط المعرفة المقدمة للطالب مع المعرفة السابقة من خـــلال نمـــوذج للتغيير المفاهيمي بحيث نساعد المتعلم على اكتساب المفهوم العلمي السليم من خلال مرحلتين هما :

أولاً: تحديد أنماط الفهم الخاطئ لدى المتعلم.

ثانياً: استخدام استراتيجية مناسبة لتقديم المفهوم السليم من خلال :

1- تنمـــية قـــدرة المتعلم على تمييز المفهوم الجديد، وذلك بتحديد الصفات المحكية التي تميّزه عن غيره.

2- تقبل المفهوم من قبل المتعلم ويمكن ذلك من خلال الموازنة والمقارنة لرفع قيمة المفهوم الجديد على حساب المفهوم السابق.

ويشــير بياجــيه إلــى أن تعديل البنية المفاهيمية للمتعلم يمكن أن تكون من خلال ثلاث مراحل هي(صباريني والخطيب، 1994):

1- مــرحلة الإدراك (Awareness): وتتمــثل في عملية إدراك التلميذ بوجود فهم علمي غير سليم تجاه ظاهرة معينة.

2- مرحلة عدم الاتزان (Disequilibrium): وهي مرحلة يقوم المتعلم فيها بالموازنة والمقارنــة بــين المفهوم الجديد والسابق غير السليم غالباً ما يؤدي إلى خلاف مفاهيمي بسبب تعارض المفهومين.

3- مــرحلة إعــادة الصــياغة(Reformulation): حيث يتم في هذه المرحلة إعادة تشكيل المفهوم الجديد وطرح المفاهيم الخاطئة.

ويجــد الطلــبة عادةً صعوبة في تطوير البنى المفاهيمية لديهم، وخاصة إذا كانــت المعرفة المقدمة لهم تحتوي على مفاهيم غير واضحة أو مضطربة التنظيم، ولهــذا دعــا اوزوبل إلى استخدام ما يسمى بالمنظمات المتقدمة لتسهيل عملية تلقي المفاهيم الجديدة وربطها بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم وذلك من خلال زيادة قدرة المــتعلم على التمييز بين المفاهيم المكتسبة وما يرتبط بها من مفاهيم سابقة في بنية الفرد المفاهيمية (Ausuble, 1963).

وهــناك بعــض النظريات التي حاولت تفسير الأخطاء المفاهيمية ومن هذه النظريات:

1- نظــرية التعديل (Repair Theory): والتي وضعها براون وفان لين (Brown & Vanlehn) حــيث توضح هذه النظــرية الأخطاء التي تحدث عند الطلبة عندما يقعــون في مأزق (Impasse) نتيجة مرورهم بخبرة غير مألوفة أو صعوبة أثناء قــيامهم بمهمــة مما يدفعهم إلى التخلص من هذا المأزق بأن يستخدموا طريقة معروفة، فيقومون بتعديلها ومن ثم تطبيقها على المهمة بطريقة خاطئة.

2- نظرية التعميمات الخاطئة (Misgeneralization Theory): وتقترح هذه النظرية بــأن بعــض الأخطــاء تقع عادة عندما يستنتج الطالب أن عدة قواعد متسقة مع المثال ولكنها ليست القاعدة الصحيحة (lando, 1989).

وقد يرفض المتعلم المفهوم الجديد أحيانا، أو يتجاهله لأنه يشعر بأن لا علاقة للمفهوم الجديد ببنيته المفاهيمية، وقد يحتفظ بالمفاهيم الجديدة في حيز أو دائرة معينة فـي ذهنه لكونها تتعارض مع البنية المفاهيمية التي يملكها، كما يمكن أن يغير في هـذه المفاهيم لتتناسب مع ما يملك من بنية مفاهيمية بديلة، أو قد يحفظها عن ظهر قلب ويربطها بطريقة عشوائية بما هو موجود في بنيته المفاهيمية السابقة (Novak, 1976; Novak, 1988).

وقد عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات التي تبحث موضوع الفهم الخاطئ لـتحديد أسـباب تكوّنه ومصادره، ومن هذه المؤتمرات المؤتمر الذي عقدته جامعة كورنيل الأمريكية (Cornell University) فـي الفترة الواقعة ما بين 20 إلى 22 يونـيه عـام 1983، فكان أبرز ما توصلت إليه نتائج المؤتمر أن أغلب الفشل في المـناهج العلمـية وخاصة العلوم والرياضيات في الخمسينيات من هذا القرن يعود سـببها إلـى عـدم الأخـذ بالاعتبار لأنماط الفهم الخاطئ عند تقديم المادة الجديدة للطـلاب، كمـا أن الطلـبة لا ينقصهم التفكير المنطقي، ولكن ذهبوا ضحية الفهم الخاطئ (Novak،1988).

وهـنالك العديـد من الدراسات التي تناولت الفهم الخاطئ في المواد العلمية وبعـض المواد الاجتماعية. أما التربية الإسلامية ومادة التلاوة والتجويد تحديداً فلم تحظ باهتمام الباحثين للكشف عن الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بالجانب النظري.

ولهـذا لا توجد دراسات – في حدود معرفة الباحث واطلاعه – تكشف عن الأخطـاء المفاهمـية في الجانب النظري، ولكن هناك بعض الدراسات التي تناولت إتقـان الجانـب العملي التطبيقي ودلت على وجود ضعف واضح في المستوى العام لأداء الطلبة.

وقـد تنوعت أسباب ضعف الطلبة وتدني مستواهم في إتقان أحكام التجويد، فكـان مـنها أن أسندت عملية تدريس هذه المادة إلى معلمين في غالبيتهم لا يتقنون مهارة التجويد سواء في الجانب العملي التطبيقي أم في الجانب النظري المتمثل في إدراك ومعرفة أحكام التجويد مما انعكس سلبا على أداء الطلبة (التميمي، 1992).

كما دلت نتائج بعض الدراسات كدراسة الحياري (2000) أن من أهم أسباب وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية هو عدم تمكن المعلمين من تقويم تلاوة الطلبة، الأمر الذي يعود الى ضعف الجانب النظري والجانب العملي عند المعلمين، وبالتالي يتكون فهم خاطئ لدى الطلبة يصعب تغييره.

إن هناك ضعفاً واضحاً في امتلاك الطلبة لمهارة أحكام التجويد النظرية كما في دراسة نجادات (2001) والتي كشفت عن أن أفراد العينة يظهرون عدم الميل إلى الثقة بمستوى امتلاكهم لمهارات أحكام التجويد وخاصة الجانب النظري، حيث لوحظ أن الطلبة يعانون من تدني قدراتهم على تمييز الأحكام من خلال الآيات والتي سبق لهم دراستها مما يدل على أنهم اكتسبوا مفاهيم متعلقة بتلك الأحكام بشكل خاطئ.

وهناك بعض الدراسات التي حددت جوانب الضعف في الجانب النظري والجانب العملي عند تطبيق أحكام التجويد، كما ان عدم مقدرة المعلمين على تقييم الطلبة في أثناء التلاوة يمكن رده الى عدم تمكنهم من الجانب النظري كما في دراسة عطا الله (1995) ودراسة عبد الله وبني خالد (1991)، واللتين أظهرتا أن الطلبة أتقنوا الأحكام المتعلقة بالإظهار الشفوي والإدغام بغير غنة، أما باقي الأحكام فقد بيّنت الدراسة تدنياً في مستوى أداء الطلبة عن الأداء المقبول تربويا، وهو ما يشير إلى أن الطلبة قد اكتسبوا هذه الأحكام بطريقة خاطئة، وكذلك وجود أخطاء مفاهيمية في أحكام التجويد لدى هؤلاء الطلبة.

من هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند طلبة كلية الشريعة الذين هم معلمو الغد كخطوة أولى لمحاولة لفت انتباه المختصين من أجل التعرف عليها و ضرورة معالجتها قبل البدء بتدريس مفاهيم جديدة.

2.2 الدراسات السابقة

لقد أُجريت العديد من البحوث والدراسات للكشف عن الأخطاء المفاهيمية. وفي مجال التلاوة والتجويد لم يجد الباحث-في حدود معرفته واطلاعه- دراسات تناولت هذا الموضوع مباشرة وإنما كانت هناك دراسات بحثت مدى إتقان الطلبة

للجانـــب العملي من أحكام التجويد، كما ان هناك دراسات بحثت الأخطاء المفاهيمية في المواد الأخرى. وقد تم تقسيم هذه الدراسات كمايلي:

أ- الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد العلمية.

ب- الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد الإنسانية

ج- الدراسات التي تناولت أحكام التجويد من الناحية التطبيقية.

أولا: الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد العلمية:

لقد تمت مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأخطاء المفاهيمية فـــي مجـــال المـــواد العلمية، وكان هناك وفرة في هذه الدراسات، حيث قام الباحث بعرضها على النحو الآتي:

أجـــرى نـــوفك و منـــيس (Novick & Menis, 1976) دراســـة هدفت إلى معـــرفة طبيعة إدراك الطلبة لمفهوم المول. وتكونت عينة الدراسة من (150)طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر.

اســـتخدم الباحثان أداة دراسة مكونة من (23) سؤالاً. واعتمدا على أسلوب المقابلـــة المباشـــرة ورصد استجابات الطلبة عن الأسئلة ومن ثم قاما بتحليلها. وقد أظهـــرت نتائج الدراسة أن هناك أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة وإدراكاً ضعيفاً لمفهوم المـــول، حيث تبين أن (37%) من أفراد العينة لديهم فهم خاطئ حول مفهوم الحجم الكتلي ويربطون المول مع الجزيئات ثنائية الذرة، كما أشارت النتائج إلى إن هناك بعـــض أنمـــاط الفهـــم الخطأ لمفهوم المول مثل ترابط مفهوم المول وعدم استخدامه بشكل فعّال في تفسير الظواهر الكيميائية. وقد فسّر الباحثان ذلك بأن هذا المفهوم هو من المفاهيم المجردة التي تتطلب مستويات عليا من التفكير.

وأجرى حسنين (1982) دراسة هدفت إلى التعرف على الفهم الخطأ المتعلقة بطبيعة العلم لدى المعلمين والطلبة، وإلى معرفة أثر بعض العوامل على فهم الطلبة والمعلمين لطبيعة العلم في المرحلتين الثانوية والإعدادية. وتم اختيار عينة عشوائية مكـــونة مـــن (96) معلماً ومعلمة ممن يحملون درجة الدبلوم ويدرسون مادة العلوم للمـــرحلتين الإعدادية والصف الأول الثانوي، موزعين على (21) مدرسة في مدينة

إربــد وضواحيها، حيث شملت العينة جميع طلبة تلك المدارس. وقد استخدم الباحث أداة الدراسة(Nature of Science Test)، وهي أداة معدة مسبقاً لقياس مدى فهم أفراد العينة لطبيعة العلم. وكذلك استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي والمقارنات البعدية لتحلــيل النتائج. دلت نتائج الدراسة على وجود عدد كبير من المفاهيم والتصورات الخاطــئة لطبيعة العلم لدى الطلبة والمعلمين حول مفاهيم (المعرفة العلمية) ولدى الطلــبة خاصـــة في مفاهيم (الطرائق العلمية)، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين للخروج بمفاهيم أفضل تجاه طبيعة العلم.

وبغــرض تحديــد أنمـــاط الفهم الخطأ فقد أجرى هيوسن (Hewson,1982) دراســة هدفت إلى معرفة أنماط الفهم الخطأ المتعلقة بمفاهيم الكتلة والكثافة والحجم لــدى عيــنة من التلاميذ في جنوب أفريقيا. تكونت عينة الدراسة من (137) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع. وقد استخدم الباحث أداة دراسة مكونة من جزئين: الأول عبارة عن مقابلة شخصية أجراها الباحث مع أفراد العينة للتعرف على أنماط الفهم الخطأ، والجزء الثاني اختبار من نوع الاختيار من متعدد احتوى على مجموعة من الفقرات، وكان الهدف منه التأكد من صدق نتائج المقابلات الشخصية.

اســتخدم الــباحث النســب المئوية والانحرافات المعيارية لفحص فرضيات الدراســة. وأظهرت النتائج أن هناك أنماطا عدة من الفهم الخطأ لدى عينة الدراسة كعــدم القــدرة علـــى تمييز المفاهيم من بعضها بعض مثل الخلط بين مفهوم الكتلة والكــثافة والحجم، وكذلك عدم القدرة على تصنيف بعض المفاهيم، وتحديد علاقتها ببعضها بعض.

وللكشــف عن مستوى فهم بعض المفاهيم قام الحدابي (1991) بإجراء دراسة حــول مفهــوم المــول لدى طلاب قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة صنعاء، حيث هــدفت الدراســة إلـــى تحديــد مستوى فهم الطلبة المعلمين لمفهوم المول، وكذلك تشــخيص الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها الطلبة حول مفهوم المول وما يتعلق به مــن مفاهــيم. وقد اختار الباحث عينة دراسة مكونة من (62) طالباً من طلاب قسم الكيمــياء موزعــين علـــى مستوى السنة الثانية والرابعة بطريقة عشوائية. أما أداة الدراسة فتكونت من اختبار من نوع الاختيار من متعدد قام الباحث بتطويره. استخدم

الباحث تحليل التباين الثنائي والنسب المئوية لتحليل النتائج. دلت النتائج على وجود أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة المعلمين متعلقة بمفهوم المول وعدد افوجادرو وحساب الكتلة المولية والعلاقة بين المول وعدد افوجادرو.

أما دراسة أبو يمن (1994) فقد هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية العلمية التي يقع فيها طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم ونسبة شيوعها ومعرفة أثر كل من عاملي الجنس والتحصيل المدرسي في أخطاء الطلبة المفاهيمية في العلوم العامة. وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً وطالبة واستخدم اختبار لقياس الفهم الخطأ من تطوير الباحثة. حللت استجابات الطلبة وحصرت الأخطاء المفاهيمية لديهم، وقد اعتبر الباحث أنه إذا ما تكرر الخطأ المفاهيمي عند الطلبة بنسبة (50%) فإنه يعد خطأ شائعا. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة تُعزى للجنس في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية أما بالنسبة لمستوى التحصيل المدرسي في العلوم فكشفت الدراسة عن وجود أخطاء مفاهيمية تُعزى لمستوى التحصيل المدرسي المعرفي في العلوم، حيث أظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين المستويين(المرتفع والمنخفض) لصالح المستوى التحصيلي المرتفع، كما دل تحليل استجابات الطلبة على أن تنوّع الأخطاء المفاهيمية يمكن تصنيفه ضمن ثلاثة أنماط من الفهم الخطأ هي:

1. عدم القدرة على التفريق بين مفهوم وآخر.
2. عدم القدرة على استرجاع المفاهيم ذات العلاقة.
3. عدم القدرة على ربط المفاهيم بعضها ببعض.

وقامت الكيلاني (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة المفاهيم المتوفرة عن المادة المكونة للكائنات الحية عند (معلمي الصف) الذين يعملون على إكمال تأهيلهم للحصول على شهادة البكالوريوس. تكونت عينة الدراسة من (99) معلماً ومعلمة (معلم صف). وقد قامت الباحثة باستخدام أداة دراسة مصممة سابقاً مكونة من أسئلة مفتوحة تكشف عن البنية المفاهيمية لدى الطلبة المعلمين، وذلك من خلال تحديد فهم الطلاب المعلمين للدور الذي تقوم به التربة والضوء وثاني أكسيد الكربون والماء في العمليات الحيوية التي يقوم به النبات. دلت نتائج الدراسة على

أن (1%) مــن أفــراد العينة يحمل الفهم العلمي السليم بينما (5%) من أفراد العينة يحملون شيئاً من المعنى العلمي و(94%) يحملون معنى مغايراً تماما للمعنى العلمي الســليم. قامت الباحثة بمناقشة أفراد العينة عن سبب تكون هذا الفهم الخطأ فأشارت إجابتهم إلى أن هذا الفهم الخطأ ترسخ في أذهانهم منذ الصغر.

وأجرى الشهراني(1996) دراسة تناولت الفهم الخطأ في بعض مفاهيم التغذية والتــنفس فــي النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عســير. هــدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء المفاهيمية والتي أطلق عليها الباحث مصطلح(أنماط الفهم الخاطئ)، كما هدفت إلى تحديد مصادر هذه الأخطاء المفاهيمية واقتــراح الوســائل والأساليب التي تقلل منها وتساعد في تعديلها. وقد تكونت عينة الدراســة من (192) طالبا موزعين على:(109) طلاب من المرحلة الثانوية و(83) طالــبا من كلية التربية من ذوي التخصصات العلمية. واستخدم الباحث أداة دراسة مكــونة مــن اختبار من نوع الاختيار من متعدد مكون من (25) سؤالاً ولكل سؤال أربعــة بــدائل، إحــداها صــحيح ويمثل الفهم العلمي السليم، والأخرى يمثل الفهم الخاطئ. دلت نتائج الدراسة على وجود العديد من الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها الطلبة، حيث عزا الباحث هذه الأخطاء إلى كل من المنهاج ومعلمي العلوم والأحياء وزمــلاء المتعلم في التعليم العام الجامعي، كما أن وسائل الإعلام لها دور كبير في تكوين المفاهيم العلمية الخاطئة لدى المتعلمين.

ومــن الدراسات التي بحثت موضوع نسبة شيوع الأخطاء المفاهيمية دراسة قام بها القيسي (2000)، وهدفت إلى الكشف نسبة شيوع الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بموضوع انعكاس الضوء لدى طلبة الصف العاشر، وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراســي فــي اكتســاب هذه الفهم الخاطئ. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المــدارس التابعة لمديرية تربية عمان الأولى، واختار الباحث عينة الدراسة المكونة مــن (230) طالــباً و(312) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. استخدم الباحث اختــبارا مــن نــوع الاختيار من متعدد، وقد اعتبر الباحث أنه إذا ما تكرر الخطأ المفاهيمي عند الطلبة بنسبة (50%) فإنه يعد خطأ شائعا. وبغرض تحليل استجابات الطلبة قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (T-Test)

واختبار شافيه للمقارنات البعدية. ودلت نتائج الدراسة على أن هناك العديد من الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة مثل عدم قدرة الطالب على معرفة العلاقة بين مفهومي الضوء والرؤيا، غير أن هذه الأخطاء لم تكن شائعة وفقا للمعيار التربوي الذي حدده الباحث، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي، حيث تقل أخطاء الطلبة بزيادة مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عامل الجنس.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الأخطاء المفاهيمية في المواد الإنسانية:

من خلال استقصاء الدراسات في المواد الانسانية فقد تبيّن أن الدراسات التي تناولت موضوع الأخطاء المفاهيمية تحديدا كانت قليلة؛ ولهذا فقد اقتصر الباحث على هذه الدراسات.

فقد قام أبو حلاوة(1995) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ، وإلى معرفة كل من أثر التحصيل المدرسي والجنس في اكتساب هذه الأخطاء. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، أما عينة الدراسة فتكونت من (1050) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية الشائعة في مادة التاريخ واعتمد (50%) كمحك في الحكم على الأخطاء المفاهيمية الشائعة. كما استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات النسبية وتحليل التباين الأحادي، كما استخدم اختبار شافيه لتحديد دلالات الفروق في مستويات التحصيل. ودلت نتائج الاختبار على وجود أخطاء مفاهيمية؛ حيث ظهرت عشر فقرات كان الأداء عليها أقل من (50%)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا تختلف باختلاف مستويات التحصيل في مادة التاريخ لصالح المستوى العالي(80 فما فوق) مع بقية المستويات. وأما بالنسبة لتأثير الجنس على الأخطاء المفاهيمية الشائعة تبين أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية لصالح مجموعة الإناث.

وأجرى محمود (1995) دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء المفاهيمية الشائعة عـند طلـبة الصـف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا، وإلى معرفة أثر كل من الجنس ومستوى التحصيل ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم في اكتساب الفهم الخطـأ. تكـون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التـربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة الزرقاء، واختار الباحث عينة الدراسة مكونة من (1050) طالبا وطالبة منهم (587) من الذكور و(463) من الإناث حيث تم اختـيارهم بالطـريقة العشوائية متعددة المراحل. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي مـن نوع الاختيار من متعدد مكون من (29) فقرة، واعتمد (50%) كمحـك فـي الحكـم على شيوع الأخطاء المفاهيمية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليل النتائج استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختـبار (ت) وتحلـيل التباين الأحادي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أخطاء مفاهيمـية شائعة لدى الطلبة وفقا للمعيار الذي حدده الباحث، كما دلت النتائج على وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى التحصيل حيث يقل اكتساب الفهم الخطأ بزيادة مستوى التحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من: الجنس والمستوى التعليمي للأب والأم.

كما قامت الشجاعية (2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأخطاء المتعلقة بمفهـوم البـيان في مادة البلاغة وأثرها في مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الأول الـثانوي الأدبـي فـي محافظة عجلون. وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصـف الأول الثانوي الأدبي في مديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون للعام الدراسـي 2000/99. أمـا عينة الدراسة فتكونت من (412) طالبة تم اختيارهن من تسـع مـدارس تابعـة لمديـرية تربية عجلون. وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار تحصـيلي من نوع الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان، كما واستخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات الطلبة. دلت النتائج على وجود العديد من الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان عزتها الباحثة إلى تركيز الطالبات على التحصيل المدرسي وطبيعة التدريس والمادة العلمية. أما بالنسبة للسؤال الثاني الذي يشير إلى أثر الأخطاء المتعلقة بمفهوم البيان

في تحصيل الطالبات فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي و الانحدار الخطي للإجابة عن هذا السؤال والذي دلت نتائجه على أن أخطاء الطالبات في مادة البلاغة-مفهوم البيان- تفسر (15%) من تباين تحصيلهن في مادة اللغة العربية للصف نفسه. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً للخطأ المتعلق بمفهوم البيان في مستوى التحصيل عند مستوى دلالة (α=0.05) لصالح المستويات العليا.

ثالثا: الدراسات التي تناولت أحكام التجويد من الناحية التطبيقية:

أجريت بعض الدراسات حول أحكام التجويد وخاصة فيما يتعلق بإتقان الأداء العملي، وتم عرضها في هذه الدراسة كما يلي:

أجرى عبد الله وبنى خالد (1991) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إتقان معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لتقويم بعض أحكام التجويد، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة المفرق، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة تقييم حصرت فيها الأحكام الواردة في قراءة أحد الطلبة مسجلة على شريط، واعتبر الباحث أن العلامة (90) هي المعيار الذي يقاس به الإتقان. وقد استخدم الباحث اختيار (ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية لفروق المتوسطات في كل حكم من أحكام التجويد، كما استخدم معامل ارتباط (بيرسون) بين أحكام التجويد التي تناولتها الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(α= 0.05) في أربعة أحكام هي: الإظهار، والإدغام بغير غنة، والقلقلة، والمد. كما أظهرت النتائج عدم وجود معامل ارتباط إيجابي ذي دلالة بين باقي الأحكام، الأمر الذي يوحي بأن الضعف في القدرة على التقويم يعود إلى ضعف افراد الدراسة في معرفة الأحكام وعدم إتقانهم للتلاوة على الوجه المطلوب.

وأجرى عطاالله (1994) دراسة هدفت إلى تحديد درجة إتقان طلبة الصف العاشر لأحكام التجويد، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لضواحي عمان وعددهم (2472) طالبا وطالبة، أما عينة الدراسة فتكونت من (120) طالبا و طالبة موزعين على

شـــعبتين أحدهما للذكور وعددها (60) طالباً، وأخرى للإناث وعددها (60) طالبة، حـــيث تم اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وصنف الباحث مستويات أداء الطلـــبة في التلاوة إلى ثلاثة مستويات وفق المعيار الذي حدده لمستوى الإتقان وهو (70%). وقـــد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة قد حققوا مستوى الإتقان في حكمي الإظهار الشفوي والإدغام، وكان أدنى مستوى إتقان في أحكام القلقلة والإخفاء.

وأمـــا دراسة الحياري (2000) فقد سعت إلى التعرف على أهم أسباب ضعف الطلبة في تلاوة القران الكريم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وتكون مجـــتمع الدراســـة وعينـــتها من جميع مشرفي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعلـــيم لمنطقة إربد الأولى، حيث بلغ عدد المشرفين التربويين(4) مشرفين وعدد المدرســـين (252) مـــدرس. واستخدام الباحث المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختـــبار (ت) للمقارنـــة بين تقديرات المدرسين والمشرفين التربويين، كما صُنِّفت المتوســـطات الحســـابية إلـــى ثلاثة مستويات تعبر عن أسباب ضعف الطلبة وهى: متدنـــية، متوســـطة، وعالـــية. وأظهـــرت نتائج الدراسة أن هناك تباين واضح بين تقديـــرات المشرفين التربويين وتقديرات المدرسين لأسباب ضعف الطلبة، وكان من أبـــرز أســـباب الضعف في تقدير المشرفين هو الضعف في التقويم والذي عادة ما يـــرجع لضعف الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي، وضعف الطلبة في اللغة العـــربية، وضـــعف المـــدرس، وطريقة التدريس، وعدم استخدام الوسائل التعليمية المناســـبة، بيـــنما كان من أبرز أسباب الضعف في تقديرات المدرسين هو الأسباب المتعلقة بالأهل.

وأجـــرى نجادات (2001) دراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبه معلم مجـــال التربية الإسلامية في جامعة اليرموك لمهارات التجويد، ودرجة إتقانهم لهذه المهـــارة أثناء التلاوة وذلك حسب تقديرهم لهذه الدرجة، وتكون مجتمع الدراسة من طـــلاب وطالبات المستوى الرابع من طلبة معلم مجال التربية الإسلامية في جامعة اليـــرموك وعـــددهم (115) طالبا وطالبه، واشتملت العينة على جميع أفراد مجتمع الدراســـة. وقد استخدم الباحث أداة دراسة وهي استبانة مكونة من (65) فقرة لقياس درجـــة اكتساب الطلبة لمهارات أحكام التجويد المقررة في مرحلة التعليم الأساسي،

ولتحليل البيانات استخدم الباحث الرزمة الإحصائية (SPSS) وكذلك تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجة اكتساب الطلبة لمهارات أحكام التجويد وفقا لأسئلة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لا يميلون إلى الثقة بمستوى امتلاكهم لمهارات أحكام التجويد، حيث كانت أقرب إلى الضعيفة منها إلى المتوسطة، كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى (α =0.05) تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، ولهذا أوصت الدراسة بإعادة النظر في مساقات مادة التلاوة والتجويد وأساليب تدريس وتقويم أحكام التجويد.

ومن الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر بعض الوسائل والأساليب في تعلم أحكام التجويد دراسة الجلاد (2003)، التي هدفت إلى معرفة أثر المصحف الملون في تعلم أحكام التلاوة والتجويد مقارنة بالمصحف العادي، كما هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام المصحف الملون، وتكونت عينة الدراسة من (71) طالبا و (60) طالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدينة إربد، حيث اختار الباحث العينة من مدرستين بطريقه قصدية واختار شعبتين بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحث أربع أدوات دراسة هي: المصحف الملون، واختبار التحصيل النظري، واختبار التحصيل الشفوي، واستبانة لقياس الاتجاهات نحو المصحف. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التعلم باستخدام المصحف، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى إلى الجنس لصالح مجموعة الإناث، ووجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام المصحف الملون.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

1. يتبين وبشكل جلي مدى الانتشار الواسع للمفاهيم الخطأ لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية.
2. ضعف الأداء العملي لدى الطلبة في أحكام التجويد، كما في دراسة عبد الله وبنى خالد، 1991؛ عطالله، 1994؛ نجادات، 2001)

3. تنوع أسباب ضعف الطلبة في تلاوة القرآن الكريم، كما في دراسة (الحياري، 2000؛ نجادات، 2001).
4. وجود أنماط وأشكال من الأخطاء المفاهيمية كما في دراسة (أبو يمن، 1994؛ Novick & Menis ,1976 ؛ Hewson,1982)
5. تم استخدام ثلاث طرق للتعرف على الفهم الخطأ لدى المتعلمين وهي: المقابلة والاختبار من نوع الاختيار من متعدد والاختبارات مفتوحة النهاية.
6. كما كشفت الدراسات السابقة عن تنوع أسباب انتشار الفهم الخطأ عند الطلبة كالتركيز على طبيعة المادة العلمية وطبيعة التدريس ووسائل الإعلام وزملاء المتعلم.
7. تشير الدراسات السابقة إلى انتشار الأخطاء المفاهيمية ليس عند الطلبة فحسب بل وعند معلميهم على السواء كما في دراسة (الكيلاني،1994؛ والشهراني 1996؛ حسنين ،1982؛ Hewson,1982).
8. بعض الدراسات اعتبرت إذا ما تكرر الخطأ المفاهيمي لدى أفراد العينة بنسبة (50%) فأنه يعدّ خطأ شائعا (أبو يمن، 1994، ومحمود، 1995، وأبو حلاوة، 1995).
9. كما يلاحظ أن الدراسات السابقة اتبعت منحنى الوصف والمسح للوقوف على الأخطاء المفاهيمية.

من هنا تأتي هذه الدراسة لتسهم في الكشف عن المزيد من الأخطاء المفاهيمية وستتميز عن الدراسات السابقة في أنها ستبحث في موضوع بالغ الأهمية يمس ديننا ألا وهو تحليل الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد والذي لم يسبق لأحد أن درسه من قبل، إذ إن معرفة الأخطاء المفاهيمية من الأمور المهمة لدى التربويين، خاصة وأن تعمق الفهم الخطأ يعني صعوبة تغيير هذه المفاهيم.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

1.3 إجراءات الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة: .

تكـون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الشريعة في جامعة مؤتة المسجلين في المستويات الثلاثة لمادة التلاوة والتجويد والبالغ عددهم (453) طالبا وطالبة.

3.3 عينة الدراسة:

اشـتملت عيـنة الدراسـة علـى الطلبة المسجلين في مادة التلاوة والتجويد (المستوى الأول) على الفصل الدراسي الأول 2004/2003 والبالغ عددهم (118) طالباً وطالبة بنسبة (26%) من مجتمع الدراسة موزعين حسب الجنس على (38 طالبا و80 طالبة)، ولغايات حساب ثبات الأداة أخذ منهم (24) طالباً وطالبةً حيث تم استثناؤهم من الدراسة، وكذلك تم استثناء الطلبة الماليزيين والبالغ عددهم(15) طالباً وطالبةً، وذلك للأسباب التالية:

1. مقترحات مدرسي المادة تفيد بأن هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبة في استخدام اللغة العربية وخاصة في مادة التلاوة والتجويد.
2. صعوبة استخدام مخارج حروف اللغة العربية عند غير العرب بشكل عام.

وبـناء علـى ذلـك أصبحت عينة الدراسة الميدانية مكونة من (79) طالباً وطالبة بنسبة (17.4%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة الذين شاركوا فيها.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
السنة الثانية	6	34	40
السنة الثالثة	14	15	29
السنة الرابعة	7	3	10
المجموع	27	52	79

4.3 أداة الدراسة:

قامت الدراسة بتطوير اختبار تحصيلي موضوعي من نمط الاختيار من متعدد للكشف عن الأخطاء المفاهيمية في مادة التلاوة والتجويد عند طلبة كلية الشريعة، وفي ما يلي إجراءات تطوير هذا الاختبار:

1- من خلال المراجعة للأدب السابق والمقابلة الشخصية مع مجموعة من أفراد العينة الاستطلاعية ومن خلال الاستعانة بأصحاب الخبرة في الميدان ومدرسي المادة، فقد تم تحديد الفهم الخاطئ في ثلاثة أنماط هي:

أ- نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم: ويقصد به عدم قدرة الطالب على إعطاء المعنى الصحيح للمفهوم وفق المنهاج المقرر.

ب- نمط عدم قدرة الطالب على تمييز المثال من اللامثال: ويقصد به عدم قدرة الطالب على تمييز المفهوم من خلال المثال واللامثال.

ج- نمط عدم القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له: ويقصد به عدم قدرة الطالب على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له أو يندرج تحته.

2- وبغرض تحديد مجالات مفاهيم أحكام التجويد التي سيشملها الاختبار، تمت مراجعة الخطة الدراسية لمادة التلاوة والتجويد والتواصل مع القائمين على تدريس هذه المادة في كلية الشريعة بجامعة مؤتة، حيث تم تحديدها بأربعة مجالات كما يلي:

أ- المجال الأول: ويمثل أحكام النون الساكنة والتنوين وتشتمل على (الإظهار، والإدغام، والإقلاب، والإخفاء).

ب- المجال الثاني: ويمثل أحكام الميم الساكنة وتشتمل على (الإخفاء الشفوي، والإدغام الشفوي، والإظهار الشفوي).

ج- المجال الثالث: ويمثل أحكام المدود وتشتمل على (المد المتصل، والمد المنفصل، والمد اللازم الكلمي، والمد اللازم الحرفي، ومد البدل، ومد الصلة الصغرى، ومد الصلة الكبرى، والمد العارض، ومد العوض).

د- المجـــال الـــرابع : ويمـــثل أحكام القلقة، وتشتمل على (القلقلة الكبرى، والقلقة الوسطى، والقلقلة الصغرى).

3- وزعت أسئلة الاختبار على أنماط الفهم الخاطئ الثلاثة، وقد بلغت في صورتها الأولـــية (57) سؤالاً و بواقع (19) سؤلاً لكل نمط من هذه الأنماط، بحيث مثّل كل سؤال منها حكماً تجويدياً من الأحكام التي شملتها المجالات الأربعة السابقة، ويبـــين الجدول رقم (2) توزيع أسئلة الاختبار على الأنماط الثلاثة وفقاً لمفاهيم أحكام التجويد التي شملتها الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع أسئلة الاختبار على الأنماط الثلاثة وفقاً لأحكام التجويد

مفاهيم أحكام التجويد في المجالات الأربعة	رقم السؤال في النمط الأول	رقم السؤال في النمط الثاني	رقم السؤال في النمط الثالث
الإظهار الحلقي	10	27	54
الإدغام	6	22	47
الإقلاب	3	28	39
الإخفاء	2	23	43
الإخفاء الشفوي	5	25	40
الإدغام الشفوي	7	35	44
الإظهار الشفوي	4	20	50
المد المتصل	9	26	51
المد المنفصل	1	21	41
المد اللازم الكلمي	17	30	42
المد اللازم الحرفي	11	36	45
مد البدل	12	31	46
مد الصلة الصغرى	14	32	55
مد الصلة الكبرى	18	37	52
مد العارض	15	24	57
مد العوض	19	33	48
القلقلة الكبرى	13	34	49
القلقلة الوسطى	8	29	53
القلقلة الصغرى	16	38	56

ويظهر من الجدول رقم (2) أن كل حكم تجويدي قد عرض من خلال ثلاثة أسئلة موزعة على الأنماط الثلاثة التي تم تحديدها، موضحة بالأمثلة الآتية :

1- المثال الآتي يمثل النمط الأول وهو لقياس قدرة الطالب على تعريف مفهوم حكم الإخفاء:

س- النطق بالنون الساكنة أو التنوين على حالة بين الإظهار والإدغام من غير تشديد، مع مراعاة بقاء الغنة يسمى:

أ- إدغام ب- الإخفاء الحقيقي ج- إدغام شفوي د- إخفاء شفوي

***الإجابة الصحيحة هي فرع (ب).**

2- المثال الآتي يمثل النمط الثاني وهو لقياس قدرة الطالب على تمييز مفهوم حكم الإخفاء من خلال المثال:

س- من الأمثلة على الإخفاء الحقيقي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (وَهُمْ بِالآخِرَةِ) ب- (كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ)

ج-(لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ) د-(فَمَنْ ثَقُلَتْ)

***الإجابة الصحيحة هي فرع (د).**

3- المثال الآتي يمثل النمط الثالث وهو لقياس قدرة الطالب على إرجاع مفهوم حكم الإخفاء للمجال الذي يتبع له:

س- يعتبر الإخفاء الذي حروفه (ص،ذ،ث،ك،ج،ش،ق،س،د،ط،ز،ف،ت،ض،ظ) من أحكام:

أ- الميم الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة

ج- النون الساكنة والتنوين د-النون الساكنة

***الإجابة الصحيحة هي فرع (ج).**

4- يظهر من الأمثلة السابقة، أن لكل سؤال من الأسئلة السابقة أربعة بدائل، واحد منها صحيح ويمثل الفهم الصحيح والثلاثة الأخرى خاطئة تمثل الفهم الخطئ.

5.3 صدق الأداة:

من أجل التأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين من كلـية التـربية بجامعـة مؤتة و ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تدريس أحكام الـتجويد وخاصـة ممن يحملون (إجازة تدريس التلاوة والتجويد) في كلية الشريعة وجمعية المحافظة على القرآن الكريم، ومجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين فـي وزارة التربية والتعليم. وبناءً على ملاحظات هؤلاء المحكمين في مدى ملاءمة الأسئلة المستخدمة في الاختبار ومدى شموليتها للمفاهيم السابقة، وكذلك سلامة اللغة والصـياغة، قـام الـباحث بـتعديل صـياغة مجموعة من الفقرات في ضوء تلك الملاحظـات، وبهـذا تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (57) سؤالاً لكل سؤال أربعة بدائل .

6.3 ثبات الأداة:

اسـتخدمت الدراسة طريقة الاتساق الداخلي وذلك من خلال معادلة (كرونباخ ألفـا)، وقـد طـبق الاختبار على عينة استطلاعية لغايات حساب الثبات والتأكد من صـلاحية الأداة لقياس الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة، وذلك خلال الأسبوع الحادي عشـر مـن نهايـة الفصل الأول للعام الدراسي 2004/2003، وجرت عملية تهيئة الطلـبة لأداء الاختـبار مـن خلال التأكيد على ضرورة توخي الدقة والصدق أثناء الإجابـة، وقد كان عدد أفراد العينة الاستطلاعية (24) طالباً وطالبةً من المستويات الدراسـية الثانـية والثالثة والرابعة، حيث تم استثناؤهم من الدراسة، وحُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فبلغ (0.833) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

7.3 تطبيق الاختبار:

بعـد أن تـم الـتأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبار في صورته النهائـية مكـوناً من (57) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، حيث احتوت كل فقرة على أربعة بدائل،واحد منها يمثل الفهم الصحيح، والثلاثة الأخرى تمثل الفهم الخاطئ لدى الطلبة، وقد كانت إجراءات تطبيقه على النحو الآتي :-

1-تـم التواصل مع مدرسي المادة لتحديد موعد تطبيق الاختبار حيث تم الاتفاق علـى تحديـد الأسـبوع الثالث عشر من نهاية الفصل الأول 2004/2003 كموعد مناسب للتطبيق.

2-قامت الدراسة وبمساعدة مدرسي المادة بتطبيق الاختبار على الفئة المستهدفة مـن العيـنة والتـي تكونت من (79) طالباً وطالبة موزعين على المستوى الدراسـي والجـنس والـذين يمـثلون أربع شعب من المستوى الأول للتلاوة والـتجويد، وذلـك بواقع جلسة اختبار واحدة لكل شعبة على مدى أربعة أيام متتالية، حيث تم ذلك في ظروف مشابهة للاختبارات النهائية للمادة نفسها بعد أن تمت عملية توضيح شاملة للإختبار وبيان مراعاة الدقة والصدق في الإجابة على فقرات الاختبار.

3-صُـحّحت إجابـات الطلبة على الاختبار على أساس إعطاء كل سؤال علامة (صـفر - واحـد) وبهذا تكون العلامة الكلية للإجابات الصحيحة عن الأسئلة جميعها هي (57) علامة .

4-تـم تفريغ إجابات الطلبة على ورقة خاصة لاستخدامات الحاسوب وذلك لبيان الأخطـاء المفاهيمية التي وقع فيها الطلبة حيث أعطيت علامة (0) إذا أخطأ الطالـب فـي المفهوم وعلامة (1) إذا أجاب عن السؤال إجابة صحيحة، مع مـراعاة المسـتوى الدراسـي والجنس، حيث أدخلت البيانات على الحاسوب وتمـت معالجتها مـن خلال الرزمة الإحصائية (SPSS).

8.3 المعالجة الإحصائية:

1. للإجابـة عن السؤال الأول تم إيجاد النسب المئوية والتكرارات وذلك لتحديد نسب الفهم الخاطئ لدى افراد العينة.
2. وللإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع المتعلقة بتحديد اثر كل من الجـنس والمسـتوى الدراسـي والتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-way ANOVA).

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضـــمن هـــذا الفصـــل وصفاً مفصلاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة، وقد صنفت حسب تسـلسل الأسئلة التي وردت في الفصل الأول على النحو الآتي:

الســؤال الأول: ما هي الأخطاء المفاهمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة في مادة التلاوة والتجويد؟.

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام النســب المئوية للكشف عن الأخطاء المفاهمــية لأحكــام الــتجويد، حيث أظهرت النتائج انتشار الأخطاء المفاهيمية عند الطلــبة فــي مجــالات الاختــبار الأربعة، ويبين الجدول رقم (3) نسب الأخطاء المفاهمية عند الطلبة في مجال أحكام النون الساكنة والتنوين.

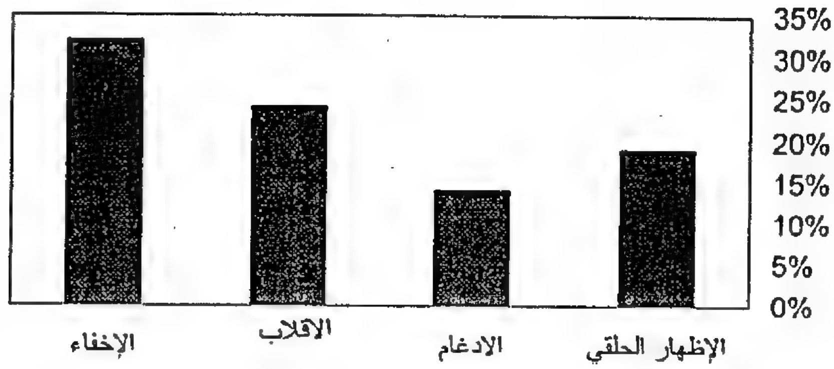
جدول رقم (3)

نسب الخطأ المفاهيمي لمفاهيم أحكام النون الساكنة والتنوين حسب أنماط الفهم الخطئ المتوقعة لدى الطلبة.

أحكام النون الساكنة والتنوين	النمط الأول (عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث (عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
الإظهار الحلقي	11%	15%	29%	19%
الإدغام	6%	11%	23%	14%
الإقلاب	14%	16%	41%	24%
الإخفاء	35%	20%	39%	32%

ويلاحــظ مــن الجدول رقم (3) ان النسبة الكلية للخطأ المفاهيمي في مجال أحكــام النون الساكنة والتنوين وأحكام الميم الساكنة والتنوين قد جاءت متفاوتة حيث بلغت أعلاها في حكام الإخفاء (32%)، وجاء بعده الإقلاب بنسبة (24%)، والإظهار

الحلقـــي بنســـبة (19%)، فـــي حين جاءت نسبة الخطأ المفاهيمي في حكم الإدغام متدنـــية، حـــيث بلغت (14%)، والشكل رقم (1) يبين توزيع نسب الخطأ المفاهيمي حسب مجالات أحكام النون الساكنة.



الشكل رقم (1)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام النون الساكنة والتنوين

يظهــر مــن الجدول رقم (3) أن نسب الخطأ المفاهيمي متفاوتة في الأنماط الـثلاثة، حـيث ارتفعت في النمط الثالث الذي يمثل عدم قدرة الطالب على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له، حيث بلغت في حكم الإقلاب بلغت (41%) ثم جاء بعـدها حكم الإخفاء (39%) ثم الإظهار الحلقي (29%)، في حين كانت أدنى نسبة للخطأ المفاهيمي في حكم الإدغام، حيث بلغت (23%).

وفـي أداء الطلبة على الأنماط الثلاثة كانت أعلى نسبة للخطأ المفاهيمي في حكـم الإقـلاب للنمط الثالث، حيث بلغت نسبته (41%)، ثم جاء بعدها حكم الإخفاء بنسـبة خطـأ مفاهيمي (39%)، للنمط الثالث و(35%) للنمط الأول، في حين كانت أقل نسبة للخطأ المفاهيمي في حكم الإدغام، حيث بلغت نسبته (6%) في النمط الأول و(11%) في النمط الثاني.

وتشير نتائج الشكل رقم (1)، أن نسبة الخطأ المفاهيمي في أداء الطلبة على نمـط الـثالث قـد كانت مرتفعة مقارنة مع الأنماط الأخرى التي كانت نسبة الخطأ المفاهيمي لها متقاربة في معظم الأحكام.

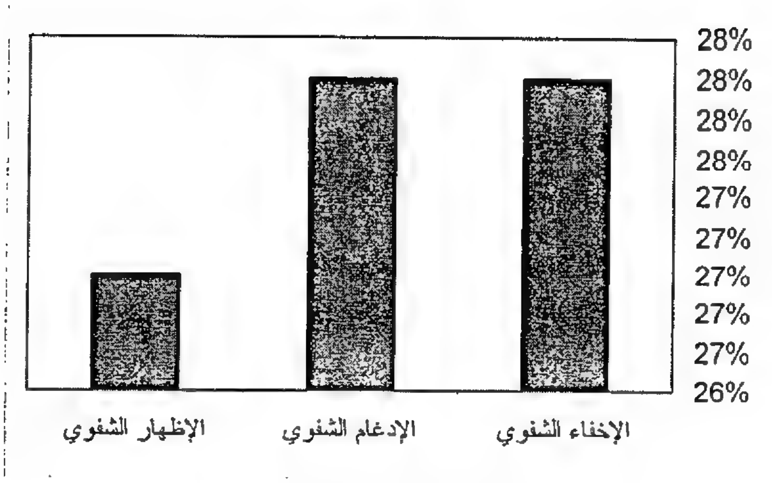
وفـــي مجـــال أحكـــام الميم الساكنة أظهرت النتائج وجود أخطاء مفاهيمية موزعة على الأنماط الثلاثة موضحة في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

نسب الخطأ المفاهيمي لمفاهيم أحكام الميم الساكنة حسب أنماط الفهم الخاطئ المتوقعة لدى الطلبة

أحكام الميم الساكنة	النمط الأول(عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث (عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
الإخفاء الشفوي	29%	18%	38%	28%
الإدغام الشفوي	20%	20%	44%	28%
الإظهار الشفوي	11%	24%	44%	27%

يلاحـــظ من الجدول رقم (4) أن النسبة الكلية للأخطاء المفاهمية في الأنماط الـــثلاثة كانـــت متقاربة إلى حد ما، فقد كانت أعلى نسبة في مجال الإخفاء الشفوي حـــيث بلغـــت (28%)، والإدغـــام الشفوي (28%)، بينما كانت اقل النسب لمفهوم الإظهـــار الشفوي، بنسبة خطأ مفاهيمي بلغت (27%)، والشكل رقم (2) يبين نسب الخطأ المفاهيمي موزعة على مفاهيم هذا المجال.



الشكل رقم (2)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام الميم الساكنة

أمـــا بالنســـبة لنســـب الأخطـــاء المفاهمية حسب الأنماط الثلاثة، فقد جاءت مـــتفاوتة، حـــيث كانت أعلى نسبة خطأ مفاهيمي في حكم الإدغام الشفوي والإظهار الشفوي في النمط الثالث، حيث بلغت في الحكمين (44%)، ثم جاء في المرتبة الثانية الإخفـــاء الشـــفوي للـــنمط نفســـه و بنسبة بلغت (38%)، كما كانت أقل نسبة خطأ مفاهيمـــي فـــي حكـــم الإظهار الشفوي حيث بلغت (11%) للنمط الأول، أما باقي الأحكام فكانت متوسطة.

كما يمكن ملاحظة أن النمط الثالث سجل أعلى نسبة خطأ مفاهيمي عند جميع أحكـــام الميم الساكنة، في حين جاءت النسب في النمطين الأول والثاني متقاربة إلى حد ما.

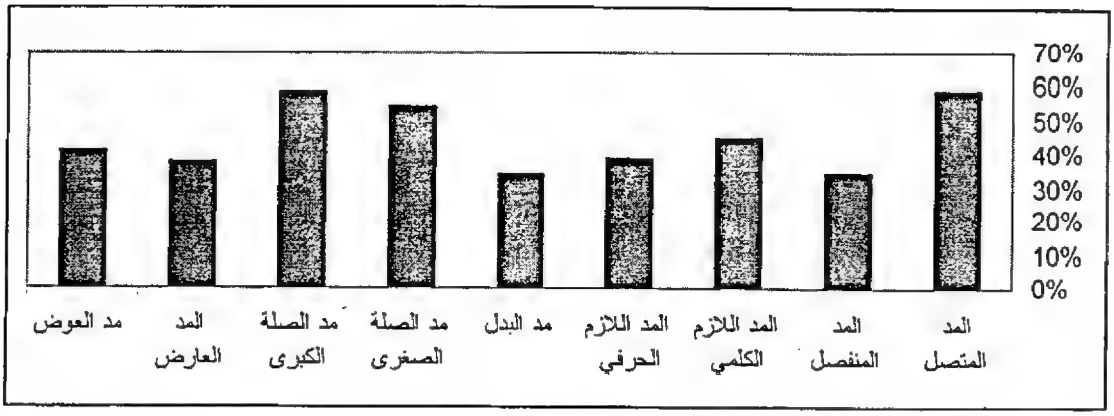
وفـــي مجـــال أحكام المدود أظهرت النتائج انتشار الأخطاء المفاهيمية على الأنماط الثلاثة كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

نسب الخطأ المفاهيمي في أحكام المدود لأنماط الفهم الخطأ المتوقعة لدى الطلبة

أحكام المدود	النمط لأول (عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث (عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
المد المتصل	87%	23%	66%	59%
المد المنفصل	39%	9%	57%	35%
المد اللازم الكلمي	43%	18%	73%	45%
المد اللازم الحرفي	10%	42%	65%	39%
مد البدل	9%	25%	68%	34%
مد الصلة الصغرى	44%	47%	71%	54%
مد الصلة الكبرى	47%	46%	82%	58%
مد العارض	11%	42%	61%	38%
مد العوض	29%	33%	61%	41%

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن النسبة الكلية للأخطاء المفاهمية في مجال أحكام المدود قد كانت متفاوتة للأحكام التسعة، حيث كانت أعلى نسب الأخطاء في حكم المد المتصل، والتي بلغت (59%) وحكم مد الصلة الصغرى بنسبة بلغت (58%)، ومد الصلة الكبرى بنسبة بلغت (54%)، وهي نسب عالية إذا ما قورنت مع باقي الأحكام في نفس المجال، في حين جاءت أدنى نسب الأخطاء المفاهيمية في حكم مد البدل بنسبة (34%) والمد المنفصل بنسبة (35%)، ويوضح الشكل رقم (3) نسب توزيع الخطأ المفاهيمي على مجالات أحكام المدود.



الشكل رقم (3)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي على أحكام المدود

كما يمكن ملاحظة تفاوت نسب الأخطاء المفاهيمية بين الأنماط الثلاثة في الأحكام التسعة لهذا المجال، فقد جاءت أعلى نسب الأخطاء المفاهيمية في النمط الأول في حكم المد المتصل بنسبة بلغت (87%) وحكم مد الصلة الكبرى في النمط الثالث بنسبة بلغت (82%)، كما كانت أدنى نسبة خطأ للنمط الأول والثاني في حكمي المد المنفصل ومد البدل بنسبة بلغت (9%) جاء بعدها المد اللازم الحرفي بنسبة (10%) والمد العارض بنسبة (11%) في النمط الأول.

ومن النتائج في الجدول رقم (5) يمكن ملاحظة ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي بشكل عام في جميع أحكام المدود، سواء في النسبة الكلية أو بين الأنماط الثلاثة، وخاصة النمط الثالث الذي جاءت فيه جميع نسب الأخطاء المفاهيمية مرتفعة بشكل ملحوظ.

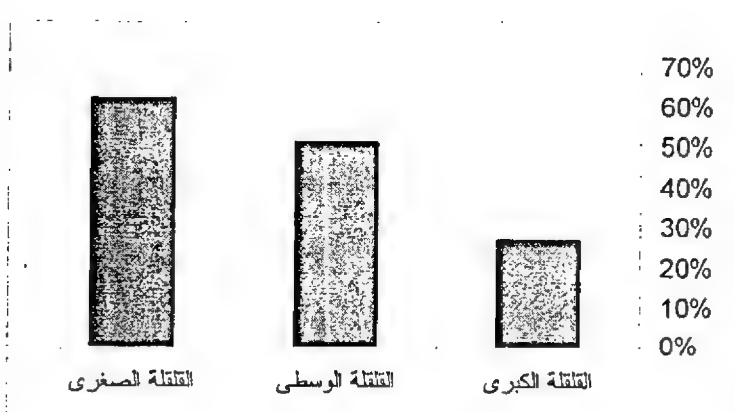
وفي مجال أحكام القلقلة أظهرت النتائج وجود أخطاء مفاهيمية لدى الطلبة متفاوتة نوعاً ما، وتفاوتت النسبة الكلية للخطأ المفاهيمي في كل المفاهيم التابعة لهذا المجال، وكذلك يلاحظ اختلاف نسبة الخطأ المفاهيمي في كل مفهوم من مفاهيم هذا المجال بين الأنماط الثلاثة، ويظهر الجدول رقم (6) نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقلة بحسب أنماط الفهم الخاطئ المتوقعة لدى الطلبة.

جدول رقم (6)

نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقلة بحسب أنماط الفهم الخطأ المتوقعة لدى الطلبة

أحكام القلقلة	النمط الأول(عدم القدرة على تعريف المفهوم)	النمط الثاني(عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	النمط الثالث(عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي
القلقلة الكبرى	6%	8%	67%	27%
القلقلة الوسطى	49%	53%	51%	51%
القلقلة الصغرى	58%	59%	70%	62%

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (6) ارتفاع النسبة الكلية للخطأ المفاهيمي في حكــم القلقلــة الصغرى بنسبة بلغت (62%)، حيث جاءت في المرتبة الثانية القلقلة الوسطى بنسبة (51%) وهي نسب متقاربة و لكنها مرتفعة، كما يظهر انخفاض نسبة الخطــأ المفاهيمـــي لحكم القلقلة الكبرى بشكل ملحوظ عن الأحكام الأخرى في هذا المجــال بنسبة بلغت (27%)، والشكل رقم (4) يوضح توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقلة.



الشكل رقم (4)

توزيع نسب الخطأ المفاهيمي لأحكام القلقة

ويظهر الجدول رقم (6) أن نسبة الخطأ المفاهيمي في أحكام القلقلة الثلاثة قد جاءت متفاوتة إلى حد كبير بين الأنماط الثلاثة، فكانت أعلى نسبة خطأ مفاهيمي في حكـم القلقلة الصغرى بنسبة (70%) والقلقلة الكبرى بنسبة (67%) في النمط الثالث، كمـا يلاحظ انخفاض نسبة الخطأ المفاهيمي عند حكم القلقلة الكبرى في النمط الأول بنسـبة (6%) والـنمط الثاني بنسبة (8%)، وهي نسبة متدنية بشكل ملحوظ إذا ما قـورنت بنسبة الخطأ المفاهيمي عند المفاهيم الأخرى في المجال نفسه، كما جاءت نسبة الخطأ المفاهيمي في النمط الثالث مرتفعة عنها في الأنماط الأخرى.

ومـن خـلال نـتائج المجالات الأربعة السابقة الذكر، يمكن القول أن أعلى النسب الكلية للخطأ المفاهيمي على جميع الأنماط كانت لحكم القلقة الصغرى ،حيث بلغـت (62%)، ثـم جاء في المرتبة الثانية المد المتصل بنسبة (59%) ومد الصلة الكبرى بنسبة (58%) والصلة الصغرى بنسبة(54%) والقلقلة الوسطى بنسبة (51%)، أما أقل نسبة كلية للخطأ المفاهيمي فقد كانت لحكم الإدغام حيث بلغت (14%) وفي حكم الإظهار الحلقي بنسبة (19%).

ويظهـر الجـدول رقم (7) النسب الكلية للخطأ المفاهيمي في كل نمط من الأنماط الثلاثة لمجالات الأحكام جميعها.

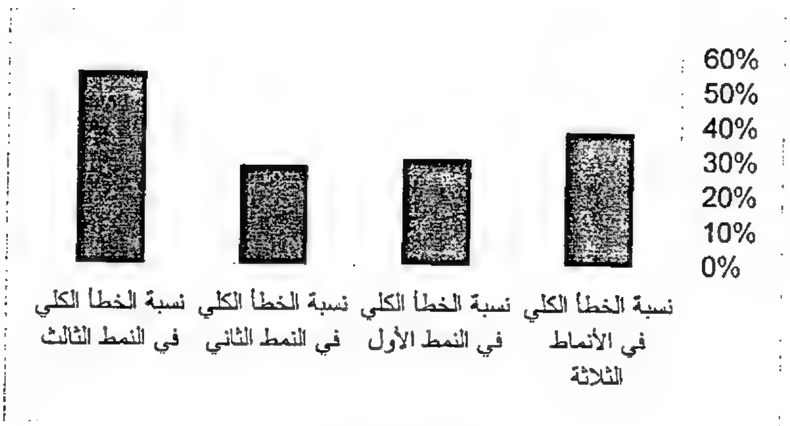
الجدول رقم (7)

نسب الخطأ الكلية لجميع المجالات موزعة على الأنماط الثلاثة

نسبة الخطأ الكلي في النمط الأول(نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم)	نسبة الخطأ الكلي في النمط الثاني(نمط عدم القدرة على تمييز المفهوم من خلال المثال)	نسبة الخطأ الكلي في النمط الثالث(نمط عدم القدرة على إرجاع المفهوم إلى المجال الذي يتبع له)	نسبة الخطأ الكلي في الأنماط الثلاثة
30%	28%	55%	38%

يلاحـظ من الجدول رقم (7) ارتفاع نسبة الخطأ المفاهيمي عند النمط الثالث والذي يمثل عدم قدرة الطالب على ربط المفهوم مع المجال الذي يتبع له بنسبة بلغت

(55%)، في حين كانت النسبة متدنية في النمط الثاني والذي يمثل قدرة الطالب على تمييـز المفهـوم من خلال المثال بنسبة بلغت (28%)، أما النمط الأول والذي يمثل عـدم القـدرة على تعريف المفهوم فكانت نسبته متوسطة بالنسبة للنمطين الآخرين حيث بلغت (30%)، ويتبين الارتفاع البسيط في النسبة الكلية على جميع الأنماط في كـل مفاهـيم أحكام التجويد حيث بلغت(38%)، وقد تأثرت هذه النسبة بنسبة الخطأ المفاهيمـي فـي الـنمط الـثالث والتي جاءت مرتفعه مقارنه إلى قيمة نسبة الخطأ المفاهيمي في النمطين الآخرين، والشكل رقم (5) يبين نسب توزيع الخطأ المفاهيمي على مفاهيم هذا المجال.



الشكل رقم (5)

توزيع النسب الكلية للخطأ المفاهيمي لجميع المجالات على الأنماط الثلاثة

أثـر كل من عامل الجنس (ذكر ،أنثى) والمستوى الدراسي (ثانية، ثالثة، رابعة) على الوقوع في الأخطاء المفاهيمية لأحكام التجويد.

ولأغـراض الدراسـة الحاليـة تم استخدام تحليل التباين الثنائـي (-Tow way ANOVA) لـتحديد ما إذا كان هنالك اختلافات في أداء أفراد العينة على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي بمعنى معرفة أثر كل من المستوى الدراسـي والجنس على الوقوع في الأخطاء المفاهيمية في أحكام التجويد لدى طلبة الشريعة. والجدول رقم (8) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي.

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار اثر كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما على وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية

المتغيرات والتفاعل بينها	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	1.234	1	1.234	.024	.877
مستوى	305.589	2	152.794	3.001	.056
الجنس * مستوى	47.533	2	23.766	.467	0.629

يلاحظ من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى إلى متغيري الجنس والمستوى الدراسي لوقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد التسعة عشرة، وذلك حسب أدائهم على الاختبار التحصيلي، حيث بلغت الدلالة الإحصائية بالنسبة لمتغير الجنس (0.877)، وللمستوى الدراسي (0.056)، وللتفاعل بينهما (0.629)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، لهذا يمكن القول أنه ليس هنالك أثر للجنس وللمستوى الدراسي وللتفاعل بينهما في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد التسعة عشرة، التي تناولتها الدراسة.

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد لدى طلبة كلية الشريعة وذلك في تسعة عشر حكماً تجويدياً تمثل مفاهيم الجانب النظري في مادة التلاوة والتجويد المستوى الأول، كما هدفت لمعرفة ما إذا كان للجنس والمستوى الدراسي أو للتفاعل بينهما أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية. ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب أسئلتها على النحو الآتي:

2.5 المناقشة

الكشف عن الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد:

تم حصر المفاهيم التي ظهرت فيها الأخطاء المفاهيمية في كل مجال من مجالات التجويد الأربعة، و بعد مناقشة ذلك تبين وبشكل واضح أن جميع مفاهيم أحكام التجويد قد تأثرت بالأخطاء المفاهيمية بنسب متفاوتة، كما تأثرت مجالات الأحكام الأربعة بالأخطاء المفاهيمية بنسب متفاوتة أيضا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالله وبني خالد (1991) والتي أشارت إلى أن جميع أفراد العينة لم يصلوا إلى درجة الإتقان في الأداء العملي لأحكام التجويد: المد والقلقة والإدغام والإظهار والإخفاء.

ويظهر أن الخطأ المفاهيمي المتعلق بأحكام التجويد التسعة عشر يختلف باختلاف نمط الخطأ المفاهيمي، ونسبة الخطأ المفاهيمي في المفهوم الواحد تختلف باختلاف نمط الخطأ المفاهيمي، كما يظهر اختلاف في الخطأ المفاهيمي المتعلق بأحكام التجويد التسعة عشر، ونسبة الخطأ المفاهيمي في المفهوم الواحد باختلاف نمط الخطأ المفاهيمي، كما أن ارتفاع النسب الكلية للخطأ المفاهيمي وانخفاضها في بعض المفاهيم قد يعود لتأثره بالخطأ المفاهيمي في أحد الأنماط الثلاثة.

ومــن الملاحــظ أن أكثــر المفاهــيم الخطأ انتشاراً على التوالي: القلقلة الصــغرى، المد المتصل، مد الصلة الكبرى، مد الصلة الصغرى، القلقلة الوسطى، حــيث بلغت نسب الخطأ المفاهيمي لكــل مفهوم منها على الترتيب: (62%، 59%، 58%، 54%، 51%) وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبدالله وبني خالد (1991) في تدني إتقان حكم القلقلة بشكل عام حيث بلغت نسبة إتقانه(30%) وحكم المد بنسبة(23.3%)، وتــتفق أيضا نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عطاالله (1995) التي أظهرت تدني مســتوى الإتقان العملي لدى الطلبة في مجموعة من الأحكام كان من بينها حكم المد المتصل، وتدني مستوى الإتقان بشكل واضح في حكم القلقلة.

ولتفســير ســبب ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي، فقد تم التواصل مع مدرسي مادة التلاوة لمناقشة هذه الأسباب والتي قد تعود لما يلي:-

1- مــا يــتعلق بمجــال أحكام القلقلة والذي سجل ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة الخطأ المفاهيمــي وخاصة في مفهوم القلقلة الصغرى ومفهوم القلقلة الوسطى، يمكن أن يعــزى إلى صعوبة التمييز بين مفهوم القلقلة الصغرى ومفهوم القلقلة الوسطى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطاالله (1995)، وقد يعُزى ذلك إلى تقسيمات حكم القلقلــة عــند بعــض القراء فهناك من العلماء من قال بأن القلقلة تقسم إلى قلقلة كبــرى وقلقلة صغرى. فاعتبر القلقلة الوسطى تدخل في مجال القلقلة الصغرى، وهــناك أيضــا من قسمها إلى ثلاثة أقسام، ويؤكد ذلك تقارب نسبة الخطأ سواء النسبة الكلية أو النسبة في الأنماط الثلاثة إلى حد كبير، كما أن التقارب في الأداء بــين القلقلــة الصــغرى والوسطى يزيد من صعوبة التمييز بينهما مما يزيد من ارتفاع نسبة الخطأ.

ويُفسّــر انخفاض نسبة الخطأ المفاهيمي في مفهوم القلقلة الكبرى بأنه مفهوم يمكــن تمييــزه من خلال الأداء عن مفهوم القلقلة الصغرى والوسطى، حيث يعتبر تشــديد الحــرف الأخير من الكلمة هو صفة محكية وواضحة بالنسبة لمفهوم القلقلة الكبرى مما يجعل من السهل تمييزه عن غيره.

ويمكــن إجمــال ما سبق في أن التداخل بين مفهوم القلقلة الوسطى والقلقلة الصــغرى هــو العامل الذي جعل من نسبة الخطأ المفاهيمي نسبة مرتفعة في كلا

المفهومـــين. وقد يعود لذات السبب تمييز هذين المفهومين عن مفهوم القلقلة الكبرى، وبالتالي انخفاض نسبة الخطأ فيه.

2- مـــا يـــتعلق بأحكـــام المدود فيلاحظ ارتفاع نسبة الخطأ المفاهيمي في جميع أحكامـــه وخاصةً المد المتصل ومد الصلة الصغرى ومد الصلة الكبرى، حيث يظهـــر ارتفـــاع نســـبة الخطأ في مفهوم المد المتصل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلاد (2003) كما ويظهر ارتفاع واضح في نسبة الخطأ المفاهيمي في الـــنمط الأول والثالث، في حين انخفض في النمط الثاني، وهذا يعني أن قاعدة المفهـــوم غيـــر واضحة في أذهان الطلبة أو يمكن اعتبارها غير واضحة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الهمزة وهي سبب المد المتصل، فهي أحياناً تكون في وســـط الكلمـــة وأحـــياناً في آخرها، إضافة إلى وجود تداخل مع المد العارض للســـكون الذي أصله مد واجب متصل، أما انخفاض النسب في النمط الثاني فقد يعـــود لتركيز الاهتمام على تعلم هذا المفهوم من الناحية التطبيقية على حساب الناحية النظرية.

وكـــذلك يلاحظ ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي في مفهوم مد الصلة الصغرى ومفهـــوم مـــد الصلة الكبرى، والذي قد يعزى إلى تداخل قاعدة المفهوم وتعريفه في أذهـــان الطلـــبة فجميع أحكام المد تعتمد على وجود حرف مد اما هذين المفهومين فيعتمدان على وجود حرف الهاء.

ويظهـــر من خلال ارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي المتعلق بأحكام مد الصلة الصـــغرى ومد الصلة الكبرى في النمط الثالث أكثر الأنماط الأخرى، مما يدل على أن الطلـــبة يواجهون صعوبة في تمييز المجال الذي يتبع له هذين المفهومين، وقد يعـــود السبب في ذلك إلى أن مد الصلة الصغرى ومد الصلة الكبرى يعتمدان على الناحية التطبيقية، ويمكن التفريق بينهما عند الأداء أكثر من الناحية النظرية، كما أن كثيـــراً من المفاهيم التابعة لمجال أحكام المد لا تخضع إلى قاعدة واحدة ثابتة يمكن القـــياس عليها دائماً بل هناك أحيانا قواعد فرعية توجد هذا التداخل، فالصلة تخضع إلـــى ثـــلاث درجات: سكون الصلة أو قصر الصلة أو مد الصلة، ومن المتوقع أن بعض أحكام المدود يمر عليها بعض المعلمين في المدارس مروراً عابراً، وقد يركز

المعلم على الأداء العملي وهو لا يتقن الجانب النظري للأحكام، فيتكون لدى الطالب مفاهيم خطأ تقاوم التغيير أحياناً.

لقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن المفاهيم في مجال أحكام النون الساكنة والتنوين وأحكام الميم الساكنة سجلت نسب خطأ مفاهيمي متدنية، حيث بلغت في الإظهار الشفوي (19%) وفي الإدغام (14%)، وهي أقل نسبة خطأ مفاهيمي إذا ما قورنت مع المجالين الثالث والرابع، وقد يعزى ذلك في مفهوم الإظهار إلى أن التطبيق العملي لهذا المفهوم لا يحتاج إلى تكلف وإنما قراءة توافق الطبيعة السليمة، وأما مفهوم الإدغام فهو في الغالب يكرر كثيراً على الطلبة، كما أن مرور الطلبة بخبرة سابقة ركزت على إتقان أحكام النون الساكنة والتنوين والميم الساكنة في المرحلة الأساسية والثانوية قبل دخول الجامعة ساعدت الطالب على التمييز بين هذه المفاهيم في الجانب النظري، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عطاالله (1995) ارتفاع نسبة إتقان حكم الإظهار الشفوي والإدغام، وتتفق كذلك مع دراسة نجادات (2001) والتي بينت أن الطلبة يميلون إلى الثقة بمستوى امتلاكهم لمهارات أحكام الإدغام.

3- وما يتعلق بارتفاع نسب الخطأ المفاهيمي في نمط القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له بنسب أعلى مما هي عليه في النمطين الآخرين، وهذا مؤشر لتدني قدرة الطلبة على المفاهيم تبعاً لمجالاتها، ويمكن أن يعزى ذلك إلى ارتفاع هذه النسبة في أحكام المدود وأحكام القلقلة، كما يمكن أن يعزى إلى أن التركيز في تعلم هذه المفاهيم كان في جانب معرفة الحكم وقاعدته، وكذلك تمييزه من خلال الأمثلة. أما عملية ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له فربما لم تحظ بالاهتمام الكافي حيث تُرِك ليُفهم تلقائياً دون خصه بتعلم مقصود، وهذا ما أشار إليه بعض أفراد العينة.

كما أن هنالك العديد من الأسباب التي يتوقع أن يكون لها أثر متفاوت ولكنه فعال في عملية اكتساب هذه الأخطاء المفاهيمية في جميع أحكام التجويد منها:

1. لقد أشار كل من الحياري (2000) وعبدالله وبني خالد (1991) وعطاالله (1995) ومحمود (1993) إلى أثر عدم إتقان المعلمين والمعلمات لإحكام التجويد خلال

فتـرة المدرسـة وقبل الدراسة الجامعية في ارتفاع نسب الخطأ في جانب الأداء العملـي للـتلاوة والـتجويد، إضافة الى عدم استخدام أولئك المعلمين للأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس مادة التلاوة والتجويد، حيث يؤدي الـتعلّم السابق الخاطئ إلى تكون مفاهيم خاطئة ترسخ لدى الطالب وتجعل من تغييـر هـذه المفاهيم الخطأ عملية غير سهلة وخاصة أن المستوى الذي أجريت علـيه الدراسة هو المستوى الأول من مستويات مادة التلاوة والتجويد، وربما لو أجـريت هـذه الدراسـة على المستوى الثاني أو الثالث لكانت هذه الأخطاء قد تلاشت لدى الطلبة.

2. ويـرى الحـياري (2000) أن جهـل التلاميذ بفضل إتقان أحكام التجويد وعدم إدراكهـم لأهمية معرفة الأحكام، يعدّ سببًا مهماً لزيادة نسب الخطأ، حيث بين أن جهل التلاميذ بفضل تعلم القرآن وأحكامه سبب أساسي من أسباب تدني أدائهم في هذه المادة يضاف إلى ذلك ضعف الوازع الديني خاصة وأن عملية اختيار الطلبة لتخصـص الشريعة أحيانا يحكمه عامل المعدل في الثانوية العامة، وليس الرغبة الشخصية والميول الخاصة بدراسة هذا التخصص.

3. قلة الاهتمام من قبل المدرسين بشكل عام بالجانب النظري والتركيز على الجانب العملي التطبيقي، على اعتبار أنه الغاية من تعلم أحكام التجويد، ولأن حكم إتقانه فـرض عين على كل مسلم، وعدم وعي المعلمين بأن معرفة المتعلم للأحكام في الجانـب النظري يمكن أن تساهم بشكل فاعل في تعلم الجانب التطبيقي، كما أن المـتعلم إذا ما أراد أن يقوم بعملية نقل أثر التعلم وهو الدور الرئيسي المناط به بعد التخرج من الناحية الشرعية، لابد له أن يتقن الجانب النظري، لأن المشافهة لا تكفي في عملية التعلم كما ان تكوين إطار نظري يوفر بيئة علمية مناسبة قابلة للتفكيـر والتأمل والتنظيم، مما يساعد على منهج فكري مستقل لدى المتعلم. إذن لابد من المزاوجة بين الجانب النظري والجانب العملي حتى تكتمل أركان عملية التدريس بين المعلم والمادة العلمية والمتعلم على شكلها الصحيح.

4. تعتبـر كثـرة المفاهيم اللازم تعلمها خلال المستوى الأول للتلاوة وزيادة أعداد الطلـبة داخـل الغـرفة الصفية، وقلة عدد الساعات المخصصة لهذه المادة من

الأسـباب التـي ساهمت في تدني مستوى الأداء النظري والعملي وارتفاع نسبة الخطـأ المفاهيمي، حيث يشير الحياري (2000) الى أن قلة الوقت اللازم للتعلم وزيادة عدد الطلبة داخل الغرف الصفية، ينعكس سلباً على أداء الطلبة، ويحد من تعلّم الفرد وتفاعله.

أثر عامل الجنس في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد:

تم استخدام التحليل التباين الثاني (Tow-way ANOVA) للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) يمكن أن تعزى إلى تأثير عامل الجنس لدى الطلـبة فـي المفاهيم التسعة عشر التي تناولتها الدراسة، حيث أظهرت النتائج عدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية يمكن أن تعزى إلى عامل الجنس لطلبة العينة بالنسبة لوقوعهم في الأخطاء المفاهيمية عن مستوى الدلالة (α= 0.05)، فقد وجد أن الطلـبة الذكـور لا يخـتلفوا عـن الطلبة الإناث من حيث نسبة الوقوع في الخطأ المفاهيمي للمفاهيم التسعة عشر التي عرضت في أداة الدراسة.

ويمكـن القـول أن الأخطاء المفاهيمية تظهر بين الطلبة بشكل متقارب وأن الأخطـاء المفاهيمـية عند طلبة كلية الشريعة هي واحدة أيا كان جنسهم، وقد يعزى ذلـك إلى أن العوامل المؤثرة في اكتساب الأخطاء المفاهيمية لا تعود للطالب نفسه، والتـي قد تعود لظروف خاصة بالبيئة او المعلم أو المنهاج أو الى غير ذلك، وهي لدى الجنسين سواء الذكور أو الإناث وهذا ما أكده أبو يمن (1994) في دراسته التي بينت أن الأخطاء المفاهيمية تظهر بين الطلبة بشكل متساوٍ، وليس لعامل الجنس أثر في اختلاف نسبه ظهور هذه الأخطاء.

ألا أن نـتائج هـذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة نجادات (2001) والتي أظهرت أن مستوى اكتساب الذكور لمهارات التجويد في الجانب التطبيقي أعلى منها عـند الإنـاث، و تخـتلف أيضا مع دراسة عطا الله (1995) والتي أظهرت نتائجها وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية في مستوى الأداء التطبيقي في أحكام التجويد لصالح مجموعة الإناث.

أثـــر المســـتوى الدراسي في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بأحكام التجويد:

لقــد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow-way ANOVA) عدم وجود فــروق ذات دلالـــة إحصائية يمكن أن تعزى إلى المستوى الدراسي بالنسبة لوقوع الطلــبة في الأخطاء المفاهيمية، وذلك على مستوى دلالة (α= 0.05)، حيث وجد أنه ليس للمستوى الدراسي أثر في وقوع الطلبة في المفاهيم الخاطئة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى المادة الذي أجريت عليه الدراسة هـــو المستوى الأول من مستويات مادة التلاوة والتجويد وليس هنالك متطلب سابق لهــذه المـــادة بل يعتبر هذا المستوى متطلب سابق للمستوى الثاني والثالث، كما أن طلـــبة المستوى الدراسي الثاني والثالث أو الرابع الذين لم يأخذوا هذه المادة ما كان لهم ان يكتسبوا خبرات سابقة إذا لم يكن هناك مواد أخرى تعزز خبراتهم السابقة في أحكـــام الـــتجويد و بالتالي ليس للمستوى الدراسي أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية.

وممـــا يعزز النتيجة السابقة أن هنالك بعض الأشخاص الذين ما زالوا على مقاعـــد الدراســـة فـــي المرحلة الثانوية يحملون إجازة تدريس التلاوة والتي بمثابة إجازة لا يحملها إلا من يتقن الجانب النظري و الجانب العملي من التلاوة و التجويد في حين أن بعض المعلمين لا يتقنون أحكام التجويد سواء العملية أو النظرية.

وكـــذلك يؤيد هذه النتيجة أن بعض طلبة كلية الشريعة أنهوا متطلب التلاوة و الـــتجويد بمســـتوياته الـــثلاثة فـــي السنة الثانية، بالرغم من وجود بعض الطلبة في مستوى السنة الرابعة اللذين لم يجتازوا المستوى الأول في التلاوة والتجويد.

إن نتائج الدراسة تعطي مؤشراً واضحاً على أن عملية اكتساب مفاهيم أحكام الـــتجويد يعتـــريها بعض الخلل، والذي تعود أسبابه للطالب أو المعلم أو المنهاج أو طريقة التدريس، وهذا يدعو الى مراجعة شاملة لهذه المدخلات التعليمية جميعا، من أجل تلافي هذه الأخطاء.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نخلص إلى ما يلي:-

1- إن المفاهيم في أذهان الطلبة مجزأة وغير مترابطة المعنى ولا تشكل وحده متكاملة قادرة على توضيح صورة المفهوم الكلية، حيث يظهر تفاوت في نسبة الخطأ المفاهيمي للحكم الواحد بين الأنماط الثلاثة .

2- إن المفاهيم المتعلقة بالجانب التطبيقي والمتمثل في تمييز المفهوم من خلال المثال هي أكثر وضوحاً في أذهان الطلبة من غيرها.

3- إن كثيراً من الطلبة كوّنوا صورة للمفهوم من خلال الجانب التطبيقي وعليه فإن الخطأ في الجانب التطبيقي ينعكس سلباً على صورة المفهوم في أذهان الطلبة.

4- ارتفاع نسبة الخطأ في عدم قدرة الطلبة على ربط المفهوم بالمجال الذي يتبع له أو تصنيف المفهوم.

5- ليس للجنس أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية، وترى الدراسة أن هذه النتيجة منطقية، لأن إتقان تلاوة القرآن الكريم هو فرض عين على جميع المسلمين على السواء دون تمييز

6- ليس للمستوى الدراسي أثر في وقوع الطلبة في الأخطاء المفاهيمية وترى الدراسة أن هذه النتيجة منطقية أيضا، فالواقع يفند الأثر إن وجد، وهذا ينطبق كذلك على التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي.

7- تؤكد النتائج جميعها أهمية الدراسة للكشف عن الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة في مادة التلاوة، وأن الكشف عن الأخطاء المفاهيمية هو بحد ذاته مراعاة للفروق الفردية أثناء التعلم.

3.5 التوصيات:

بناء على ما تقدم وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإنها توصي بالآتي:

1. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في موضوع الأخطاء المفاهيمية حول مفاهيم أخرى في التلاوة و التجويد مثل (صفات الحروف اللازمة والتفخيم

والتـــرقيق وأحكـــام الـــنون والميم المشددتين)؛ لأن تشجيع المعلمين على تحديد المفاهيم الخاطئة تساعد المعلم على التخطيط الأفضل لعملية التدريس.

2. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف أسباب تكوّن الفهم الخاطئ لدى الطلبة في مادة التلاوة والتجويد.
3. ضـــرورة إجراء المزيد من الدراسات لتحديد أنماط أخرى من الفهم الخاطئ عند الطلبة في مادة التلاوة والتجويد.
4. ضرورة الربط بين تعلم المفاهيم وتطبيقها حتى لا يشعر الطلبة بأن هنالك فرق بين الجانب النظري و الجانب العملي.
5. استخدام استراتيجيات تغيير المفاهيم المناسبة لتعديل الفهم الخاطئ.
6. ضـــرورة اســـتخدام أســـاليب الـــتقويم الملائمة لكشف مستوى الفهم لدى الطلبة لمساعدتهم على تشخيص نواحي القوة والضعف في التعلم.
7. بما أن نتائج الدراسة تشير إلى ان الطلبة ربما اكتسبوا بعض الأخطاء المفاهيمية من تعلمهم السابق، فهي تقترح إجراء اختبار تصنيفي قبل البدء بتدريس المستوى الأول مـــن التلاوة والتجويد بهدف تصنيف الطلبة وفق مستوى بنيتهم المفاهيمية، الأمر الذي يسهم في عملية التخطيط للتدريس الفعال بناء على تجانس الطلبة في البنية المفاهيمية ومراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.
8. ضـــرورة إعـــادة النظـــر فـــي أساليب تقديم المادة النظرية واستخدام الوسائل والأســـاليب المعيـــنة على إتقان الأداء النظري والعملي كالحاسوب والمصحف الملون ومختبر اللغة.
9. بما أن الوازع الديني عامل ذو أثر فاعل في إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم أحكام الـــتجويد، توصي الدراسة بضرورة ترغيب الطلبة وإثارة العاطفة الدينية لديهم، وكـــذلك ضـــرورة الالتحاق بدور القران الكريم لزيادة التمكن من إتقان الجانب النظري والعملي.

المراجع

أ- المراجع العربية

إبراهيم، خيري. (1991). تطوير مناهج التاريخ في ضوء منهج المفهومات. **مجلة التربية، قطر، 2**(97): ص78-87.

ابن الجزري، شمس الدين. (1995). **متن الجزرية في فن التجويد**، ط1، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

أبو حلاوة، أنور. (1995). **الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو زينه، فريد. (1994). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. ط 2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو يمن، رلى. (1994). **تشخيص الأخطاء المفاهيمية العلمية لدى طلبة الصف السابع في محافظة العاصمة وتأثيرها على التحصيل المدرسي لديهم في العلوم العامة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بكر، هديل. (1995). **تطور مفاهيم الطلاب في مرحلة التعليم الاساسي في موضوع الطاقة وعلاقته بجنسهم ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.

التميمي، كمال. (1992). **درجة إتقان مهارة التجويد لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جبر، سليمان وعلي، سرّ الختم. (1993). **اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية**. دار المريخ، الرياض، السعودية.

جامعة القدس المفتوحة. (1993). **برنامج التربية، تلاوة وتجويد (1)**، مادة تدريبية.

جلاد، ماجد. (2003). أثر المصحف الملون في تعلّم أحكام التجويد واتجاهات الطلبة نحوه. **أبحاث اليرموك**، 19 (1): 297-323.

جمعية المحافظة على القرآن الكريم، لجنة التلاوة. (2001). **المنير في أحكام التجويد.** ط1، مكتبة الفؤاد:عمان، الأردن.

الحدابـــي، داود. (1991). دراسة لمفهوم المول لدى طلاب قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة صنعاء، **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، 1 (16): 15– 183.

حســنين، احمد. (1982). **دراسة أثر بعض العوامل على فهم المعلمين والطلبة لطبيعة العلـــم فـــي المـــرحلتين الإعداديـــة والثانوية.** ملخصات رسائل الماجستير في التربية. مجلد الثالث، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك.

حـياري، محمود. (2000). أسباب ضعف طلبة منطقة اربد الأولى التعليمية في تلاوة القران الكريم، **أبحاث اليرموك**، 16 (3): 29 –62.

الخوالدة، محمد. (2003). **منظومة البناء المعرفي وطرائق تدريسها، المؤتمر العربي الثالث حول" المدخل المنظومي في تدريس العلوم.**

http://www.emoe.org/ftp/training/conference5-4-2003/day1/khoalda.doc

ريـــان، محمد.(1992).**أساليب في تدريس القرآن الكريم تلاوة وتفسيراً وحفظاً**، مادة تدريبية. ألاونوروا، اليونسكو.

زيتون، عايش. (1999). **أساليب تدريس العلوم.** ط1، دار الشرق، عمان.

زيتون، عايش. (1991). **طبيعة العلم وبنيته**، ط2، دار عمار،عمان، الأردن.

ســعادة، جودت واليوسف، جمال. (1988). **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية**، ط1، دار الجليل: بيروت.

السكران، محمد. (1989). **اساليب تدريس الدراسات الاجنماعية.** دار الشروق، عمان، الاردن.

الســيوطي، جلال الدين. (1973). **الإتقان في علوم القرآن.** المكتبة الثقافية، بيروت، لبنان.

الشـــجاعية، ثميـــنة. (2000). **الأخطـــاء المتعلقة بمفهوم البيان في مادة البلاغة لدى طالـــبات الصف الأول ثانوي الأدبي في محافظة عجلون.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشــعوان، عــبد الــرحمن. (1996). نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوب الاستقصاء والاستقراء. **مركــز البحوث التربوية**، جامعة الملك سعود، السعودية.

الشــهراني، عامــر. (1996). الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضــراء لــدى طــلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير. **المجلة العربية للتربية**، 16 (2) :8-35

الشــواقفه، ســعود. (1982). **مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الجغــرافية ومهــارة قــراءة الخــرائط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشــيخ، عمر. (1973). المساقات الحديثة في العلوم للمرحلة الثانوية، اهدافها، مادتها، تعلمها، نعليمها. **رسالة المعلم**، 16(1):43-58.

صــبا ريني، محمد، والخطيب، قاسم. (1994). اثر استراتيجية التغير لمفهومي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في الأول الصف الثانوي العلمي. **رسالة الخليج العربي**. العدد (49)، السنة (14): 15 -44.

الطويل، احمد. (1999). **فن الترتيل وعلومه**. ط 1، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.

العانــي، رؤوف. (1996). **اتجاهــات حديثة في تدريس العلوم**. مطبعة دار العلوم، المملكة العربية السعودية، **ط4**.

عبد الله، زياد. (1999). **اثر استخدام الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عبد الله، عبد الرحمن وبني خالد، حسين. (1991). مدى إتقان معلمي ومعلمات التربية الإســلامية فــي المرحلة الثانوية في محافظة المفرق تقويم الأداء في التلاوة. **أبحاث اليرموك**، 7 (4):117-144

عثمان ، حسني. (1974). **حق التلاوة** . ط9

عطــا الله، محمــد. (1995). درجة إتقان مهارة تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر. **رسالة المعلم**، 36 (1):30-42

العقرباوي، زيدان. (1999). **المرشد في علم التجويد**. ط4، دار الفرقان.

علي، عبدالله. (1984). كيف نعلم المفاهيم. **مجلة التربية**. وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، عدد (35): ص 43-48.

فـرحان، إسحاق ومرعي، توفيق و بلقيس، احمد. (1984). **تعليم المنهاج المدرسي: أنمـاط تعليمـية معاصـرة**. دار الفرقان للنشر والتوزيع ودار البشير للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.

القـادري، سليمان. (1989). **مستوى المعرفة المفاهمية لدى معلمي الفيزياء وطلبة جامعـة اليـرموك في مفهوم الحركة الدائرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القـرعان، فـرح. (1990). **دراسـة استقصـائية فـي مدى فعالية تدريس مفاهيم المتجهات في الفيزياء بطريقة خرائط المفاهيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القطان، مناع. (1993). **مباحث في علوم القران**. مكتبة القاهرة، ط5 .

القيسـي، رعد. (2000). **تشخيص المفاهيم الخطأ في موضوع انعكاس الضوء لدى طلـبة الصف العاشر الأساسي في مدارس عمان الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، بجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكيلاني، صفا.(1994). مفاهيم خاطئة بخصوص مبادئ البيئية والأصل التكويني للمادة الحية. **مجلة دراسات**، 21(4): ص 251-276.

محمـود، محمـد. (1995). **الأخطاء المفاهيمية الشائعة لدى الصف العاشر في مادة الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مرعـي، توفيق والحيلة، محمد. (2002). طرائق التدريس العامة. ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

مركـز التدريب التربوي. (1989).**المواد التدريبية لمبحث التربية الإسلامية، أساليب تـدريس القرآن الكريم**. وزارة التربية والتعليم، الأردن، المجموعة الاولى: ص 15

نجـادات، أحمد. (2001). تقويم طلبة معلم مجال التربية الإسلامية لاكتسابهم لمهارات أحكام تجويد القرآن الكريم. **أبحاث اليرموك**، 17 (3): 585-613.

الـــنجار، إبراهيم. (1993). **الثقافة الإسلامية وطرق تدريسها**. جامعة القدس المفتوحة. عمان: الاردن، ج1، ط1: 84.

نشواني، عبد الحميد.(1984). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان،عمان، ط2.

الـــنووي، أبـــو زكـــريا. (1991). **ريـــاض الصالحين**. مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الأردن.

وزارة التـــربية والتعليم. (1988). المـــؤتمر الاول للتطـــوير التربوي. **رسالة المعلم**، 29 (4،2).

ب- المراجع الأجنبية

Al-Mekhlafi, S. (1986). **Relevance in Education and the Curriculum.** PH D. Thesis, Institute of Education, University of London.

Ausubel, D. (1963). Cognitinve structure & the fasilitation of meaningful verbal learning. **Journal of Teacher Education,**(14): 217-221.

Ausubel, D., NovakJ. & Hanesian, H.(1978). **Educational Psychology**: A cognitive View, Holt, Rinehart & Winston,New York.

Barrow, L. (1990) .Elementary Science Text books and Potential Magnet Misconceptions. **School Science and Mathematics, 90** (8):716-721.

Blando, A. (1989). Analysing and modling arithmetic errors. **Journal for Research in Mathematics Education, 20** (3): 301-308.

Bruner,J.(1960).**A Study of Thinking**.John Wiley & Sons, Inc, New York, London.

Fisher , (1981) Scince Misconceptions Research and Some Implication For the Teaching of Science in Elementary School

Lawson,S.(1989). Authors Response. **Journal of Research in Science Teaching. 23**: 825 –856.

Michaelis, J .(1992). **Social studies for children: A guide to basic Instruction,** (10th ed), U.K. Allyn and Bacon.: p252.

Novick, S. & Menis, J. (1976). A Study of student perception of themole concept. **Journal of Chemical Education, 53** (11): 720- 721.

Novak, J.(1976). Understanding the learning process and effectiveness of teaching methods in the classroom laboratory, and field. **Science Education, 60**(4): 493-512.

Novak, J. (1988). Learning science and the science of learning. **Studies in Science Education. 15**: 77-101.

Phenix, P.(1962). The use of the disciplines as curriculum content, **Educatinal Forum , 26**: 273 -280

Posner, G., Strike, K., Tlewson, P., & Gertzog,W. (1982). Accommodation of scientific conception : toward a theory of conceptual change. **Science Education, 66**(2): 211- 227.

ملحق (أ)

الاختبار المستعمل في الدراسة

ملحق (أ)

الاختبار المستعمل في الدراسة

. بسم الله الرحمن الرحيم

آخي الطالب/أختي الطالبة

نرجو منك التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاختبار وذلك لغايات البحث العلمي وتحسين فعالية التدريس ، علماً بان إجابتك ستعامل بسرية تامة ، ولا يطلع عليها عضو هيئة التدريس، كما يأمل الباحث منك أن تتعامل مع الاختبار بدرجة عالية من الجدية والدقة.

معلومات عامة:

اسم المساق :......................

المستوى الأكاديمي: ☐ سنه أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الباحث: راكان النصرات

بسم الله الرحمن الرحيم

*****عدد فقرات الاختبار (57)**

***** ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:**

1- عند مجيء الهمز بعد حرف المد، كل في كلمة، سواء أكان الانفصال حكماً أو حقيقة، فعندئذ نسمي الحكم :

أ-مد متصل ب- مد منفصل ج- مد صلة صغرى د- مد صلة كبرى

2- النطق بالنون الساكنة أو التنوين على حالة بين الإظهار والإدغام من غير تشديد، مع مراعاة بقاء الغنة يسمى:

أ- إدغام ب- إخفاء ج- إدغام شفوي د- إخفاء شفوي

3- تحويل النون الساكنة أو التنوين ميماً إذا وقع بعدها حرف الباء يسمى :

ا-إدغام شفوي ب- إدغام ج- إخفاء د- القلب(الإقلاب).

4- إخراج الميم الساكنة من مخرجها من غير غنة ظاهرة أو وقف أو سكت أو تشديد، إذا جاء بعدها أحد حروف الهجاء(عدا الباء و الميم) يسمى :

أ-إخفاء شفوي ب- إظهار شفوي ج- إدغام شفوي د- إخفاء حقيقي

5- إذا وقع بعد الميم الساكنة حرف الباء،فيسمى الحكم :

أ- إدغام بغنة ب- إخفاء شفوي مع الغنة ج- إدغام شفوي مع الغنة د- القلب (الإقلاب)

6- إذا جاء بعد النون الساكنة أو التنوين أحد حروف كلمة (يرملون) فيسمى الحكم بـ :

أ- إخفاء شفوي ب- إدغام ج- إظهار د- إخفاء

7- إذا وقع بعد الميم الساكنة ميم متحركة سواء في كلمة أو في كلمتين، فالحكم هو :

أ-إخفاء شفوي مع الغنة ب- إدغام مع الغنة

ج- إدغام شفوي مع الغنة د- القلب(الإقلاب)

8- حكم التجويد في حالة الوقف على الكلمة التي تنتهي بأحد حروف عبارة (قطب جد)، دون التشديد، هو :

أ-قلقلة كبرى ب- قلقلة صغرى ج- قلقلة وسطى د-إخفاء

9- عند مجيء الهمزة بعد حرف المد مباشرة ، في كلمة واحدة فالحكم هو :

أ- مد متصل ب- مد منفصل ج- مد عارض د- مد لازم كلمي

10- إخراج النون الساكنة أو التنوين من مخرجه من غير غنة زائدة ولا وقف ولا سكت ولا تشديد إذا جاء بعدها أحد الحروف التالية(أ،هـ، ع،ح،غ،خ) يسمى:

أ- إظهار حلقي ب- إدغام ج- قلقة صغرى د- إظهار الشفوي

11- المد الحاصل من وقوع حرف ساكن سكوناً اصلياً بعد حرف المد، في الحروف المقطّعة من فواتح السور، يسمى:

أ- مد لازم كلمي ب- مد لازم حرفي ج- مد متصل د- مد عارض

12- إذا اجتمعت همزتان : أولاهما متحركة والثانية ساكنة تقلب الهمزة الثانية حرف مد من جنس حركة ما قبلها ويسمى المد هنا :

أ- مد بدل ب- مد متصل ج- مد صلة صغرى د- مد صلة كبرى

13- حكم التجويد، في حالة الوقوف على الكلمة التي تنتهي بأحد حروف عبارة (قطب جد)، مع تشديد، هو :

أ-قلقلة كبرى ب- قلقلة صغرى ج- قلقلة وسطى د- إقلاب

14- إذا وقعت هاء الكناية، متحركة بين متحركين، الثاني منهما ليس همزة، فحكمها وصلاً أن تمد:

أ- مد لازم كلمي ب- مد صلة كبرى ج- مد لازم حرفي د- مد صلة صغرى

15- إذا جاء بعد حرف المد حرف ساكن سكوناً عرضياً بسبب الوقف، فيكون حكمه :

أ- مد لازم حرفي ب- مد عارض للسكون ج-مد لازم كلمي د- مد صلة صغرى

16- حكم التجويد، في حالة ما يكون أحد حروف عبارة (قطب جد)ساكناً، وسط الكلمة أو في طرفها إذا وصلناها مع ما بعدها، هو :

أ-قلقلة كبرى ب- قلقلة صغرى ج- قلقلة وسطى د- مد طبيعي

17- إذا جاء حرف المد، وبعده حرف ساكن سكوناً اصلياً، في كلمة واحدة فالحكم هو :

أ-مد متصل ب- مد صلة كبرى ج- مد لازم كلمي د- مد بدل

18-إذا وقعت هاء الكناية (وهي: الهاء الزائدة عن بنية الكلمة والدالة على الضمير المفرد المذكر الغائب) متحركة، بين متحركين ، الثاني منهما همزة، فحكمها وصلاً أن تمد:

أ - مد صلة صغرى ب- مد صلة كبرى ج- مد لازم حرفي د- مد لازم كلمي

19- حكم التجويد، في حالة الوقف على الكلمة التي تنتهي بتنوين فتح مرسوم على ألف أو على همز بعد ألف، هو:

أ- مد بدل ب- مد عارض للسكون ج- مد عِوض د- مد منفصل

20- من الأمثلة على الإظهار الشفوي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ) ب- (مَنْ أَعْرَضَ) ج-(وَلَكُم مَا) د-(كُلٌّ آمَنَ)

21- من الأمثلة على المد المنفصل قوله تعالى:

أ- (الْمَلائِكَةِ) ب- (قُوا أَنفُسَكُمْ) ج-(أُوْلَئِكَ) د-(يَشَاءُ)

22- من الأمثلة على الإدغام ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (صَفّاً صَفّاً) ب- (الإِنْسَانُ) ج-(سواءٌ عليهمُ) د-(عَيْناً يَشْرَبُ)

23- من الأمثلة على الإخفاء الحقيقي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (وَهُمْ بِالآخِرَةِ) ب- (كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ)

ج-(لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ) د-(فَمَنْ ثَقُلَتْ)

24- من الأمثلة على المد العارض قوله تعالى:

أ-(قريشْ) ب-(آمَنَ) ج-(أُوتِينَا) د-(إِيمَانًا)

25- من الأمثلة على الإخفاء الشفوي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ)　ب- (لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ)　ج-(أَنْ بُورِكَ)　د-(كُنتُمْ مَرْضَى)

26- من الأمثلة على المد المتصل قوله تعالى:

أ- (السَّيِّئَاتِ)　ب- (يَا أَيُّهَا)　ج-(السَّمَاء)　د-(بِمَا أُنزِلَ)

27-من الأمثلة على الإظهار ما تحته خط في قوله تعالى:

أ-(وَمَنْ أَعْرَضَ)　ب- (وَلَمْ يَكُنْ لَهُ)　ج- (يَوْمَئِذ نَاعِمَةٌ)　د-(كُتُبٌ قَيِّمَةٌ)

28- من الأمثلة على الإقلاب(القلب) ما تحته خط في قوله تعالى:

أ-(كِتَابٍ مُبِينٍ)　ب-(يَعْتَصِمْ بِاللَّهِ)　ج-(سَمِيعٌ بَصِيرٌ)　د-(رَبَّهُمْ بِهِمْ)

29- من الأمثلة على القلقلة الوسطى قوله تعالى:

أ-(يَبْدَأُ)　ب-(الْحَجِّ)　ج-(ذُقْ إِنَّكَ)　د-(لَمْ يَلِدْ)

30- من الأمثلة على المد اللازم الكلمي قوله تعالى:

أ- (إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ)　ب- (الـــم)　ج-(الْحَاقَّةُ)　د-(ق)

31- من الأمثلة على مد البدل قوله تعالى:

أ- (آمَنُوا)　ب-(وَإِنْ تَشْكُرُوا يَرْضَهُ لَكُمْ)　ج-(وَلَهُ الْكِبْرِيَاءُ)　د-(إِنَّهُ بِعِبَادِهِ خَبِيرٌ بَصِيرٌ)

32- من الأمثلة على مد الصلة الصغرى قوله تعالى:

أ-(الَّذِي يُوعَدُونَ)　ب-(إِلَى أَهْلِهِ إِلاَّ)　ج-(إِيمَانًا)　د-(إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ)

33- من الأمثلة على مد العوض قوله تعالى:

أ-(السَّمَاء)　ب-(عَقَلُوهُ)　ج-(يَسْتَهْزِؤُون)　د-(إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيماً حَكِيماً)

34- من الأمثلة على القلقلة الكبرى قوله تعالى:

أ-(وَجْهَهُ)　ب-(ادْخُلُوا)　ج-(الْحَقِّ)　د-(مَجِيدٌ)

35- من الأمثلة على الإدغام الشفوي ما تحته خط في قوله تعالى:

أ- (مِنْ جُوعٍ) ب- (هُمْ بِالآخِرَةِ) ج-(حَسَنَةً وَقِنَا) د-(كُمْ مِنْ)

36- من الأمثلة على المد اللازم الحرفي قوله تعالى:

أ- اللام من(الـــر) ب- (الٓـــن) ج- الألف من(الـــم) د- الطاء من (طس)

37- من الأمثلة على مد الصلة الكبرى قوله تعالى:

أ-(آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ) ب-(لَهُ أَجْرٌ عَظِيم)

ج-(قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ) د-(إِنَّهُ بِعِبَادِهِ خَبِيرٌ بَصِيرٌ)

38- من الأمثلة على القلقلة الصغرى قوله تعالى:

أ-(وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا) ب-(قَرِيبٌ) ج-(وَتَبَّ) د-(أَشَدُّ)

39- يعتبر القلب(الإقلاب) من أحكام:

أ-النون الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة ج-النون الساكنة د- الميم الساكنة والتنوين

40- يعتبر الإخفاء الشفوي من أحكام:

أ-النون الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة

ج-النون الساكنة حال الوقف د- الميم الساكنة والتنوين

41- يعتبر المد المنفصل من أقسام:

أ- المد الطبيعي حال الوقف ب- المد الفرعي بسبب الهمز

ج- المد الطبيعي الثابت وصلاً ووقفاً د- المد الفرعي بسبب السكون

42- يعتبر المد اللازم الكلمي من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الفرعي بسبب السكون العارض

ج- المد الفرعي بسبب السكون د- المد الطبيعي حال الوقف

43- يعتبر الإخفاء الذي حروفه(ص،ذ،ث،ك،ج،ش،ق،س،د،ط،ز،ف،ت،ض،ظ) من أحكام:

أ- الميم الساكنة والتنوين ب- الميم الساكنة ج-النون الساكنة د- النون الساكنة والتنوين

44- يعتبر الإدغام الشفوي من أحكام:

أ- النون الساكنة ب- الميم الساكنة والتنوين ج- النون الساكنة والتنوين د- الميم الساكنة

45- يعتبر المد اللازم الحرفي من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الفرعي بسبب السكون

ج- المد الفرعي بسبب السكون العارض د- المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف

46- يعتبر مد البدل من أقسام:

أ-المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الطبيعي حال الوقف

ج-المد الفرعي بسبب السكون الأصلي د- المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف

47- يعتبر الإدغام الذي حروفه(ي،ر،م،ل،و،ن)من أحكام:

أ- النون الساكنة ب- الميم الساكنة ج- النون الساكنة والتنوين د- الميم الساكنة والتنوين

48- يعتبر مد العوض-حال الوقف- من أقسام:

أ- المد بسبب الهمز ب- المد بسبب السكون العارض

ج- المد الطبيعي د-المد بسبب السكون

49- تعتبر القلقلة الكبرى من أقسام:

أ-صفات الحروف اللازمة والتي لها ضد ب- صفات الحروف العارضة

ج- صفات الحروف اللازمة والتي لا ضد لها د- أحكام النون الساكنة والتنوين

50- يعتبر الإظهار الشفوي من أحكام:

أ- الميم الساكنة ب-النون الساكنة والتنوين ج-النون الساكنة د- الميم الساكنة والتنوين

51- يعتبر المد المتصل من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب الهمز ب- المد الفرعي بسبب السكون

ج- المد الطبيعي الثابت وصلاً ووقفاً د- المد الطبيعي حال الوصل

52- يلحق مد الصلة الكبرى بـ:

أ-المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف
ب- المد الفرعي بسبب الهمز
ج- المد الفرعي بسبب السكون
د- المد الطبيعي حال الوصل

53- تعتبر القلقلة الوسطى من أقسام:

أ-صفات الحروف اللازمة والتي لها ضد
ب- صفات الحروف اللازمة والتي لا ضد لها
ج- صفات الحروف العارضة
د- صفات الحروف العارضة والتي لا ضد لها

54- يعتبر الإظهار الذي حروفه(الهمزة ، الهاء ، العين ، الحاء ، الغين ، الخاء) من أحكام:

أ-النون الساكنة والتنوين
ب- الميم الساكنة
ج-النون الساكنة
د- الميم الساكنة والتنوين

55- يلحق مد الصلة الصغرى بـ:

أ-المد الطبيعي الثابت حال الوصل والوقف
ب- المد الفرعي بسبب السكون
ج- المد الطبيعي حال الوصل
د- المد الفرعي بسبب الهمز

56-تعتبر القلقلة الصغرى من أقسام:

أ-صفات الحروف اللازمة والتي لها ضد
ب- صفات الحروف العارضة
ج- صفات الحروف العارضة والتي لا ضد لها
د- صفات الحروف اللازمة والتي لا ضد لها

57-يعتبر المد العارض من أقسام:

أ- المد الفرعي بسبب السكون
ب- المد الطبيعي حال الوقف
ج-المد الفرعي بسبب الهمز
د- المد الطبيعي حال الوقف والوصل

ملحق (ب)

استبانة تقييم الاختبار التحصيلي

الملحق (ب)

استبانة تقييم الاختبار التحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الدكتور:...............................المحترم.

تحية طيبة وبعد،

أضع بين أيديكم اختبار تحصيلي من نمط الاختيار من متعدد لغرض تحديد الأخطاء المفاهيمية في مادة التلاوة والتجويد عند طلبة كلية الشريعة بجامعة مؤتة ،ويتألف من (56) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، من بناء الباحث، حيث اشتملت فقرات الاختبار على المجالات التالية:

أ- أحكام النون الساكنة والتنوين وتشمل الفقرات(1-4)و(20-23)و(39-42).

ب- أحكام الميم الساكنة وتشمل الفقرات (5-7) و (24-26) و (43-45).

ج- أحكام المدود وتشمل الفقرات (8-16) و (27-35) و (46-54).

د- أحكام القلقة وتشمل الفقرات (17-19) و (36-38)و(55-57).

كما تم توزيع الفقرات على ثلاث أنماط من أنماط الفهم الخاطئ المتوقع لدى الطلبة وهي:

1- نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم.

2- نمط عدم قدرة الطالب على تمييز المثال من اللامثال.

3- نمط عدم القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له.

راجيا التكرم بإبداء رأيكم فيه من حيث:

أ-انتماء الفقرة للمجال،وذلك من خلال الإجابة بنعم أو لا إزاء كل فقرة في استبانة التحكيم، حيث تدل إجابتك بنعم أنكم ترون ان الفقرة تنتمي للمجال، وإجابتكم بلا أنكم ترون أنها لا تنتمي.

ب-دقة المعلومات الواردة في الفقرة، وذلك بالإجابة بنعم إذا كنتم ترون ان المعلومات الواردة في الفقرة دقيقة، وإجابتكم بلا تعني أنكم ترون أنها غير دقيقة، مع التكرم بأجراء التعديل الذي ترونه مناسباً.

ج- تمثيل الفقرة للنمط، وذلك من خلال الإجابة بنعم إذا كانت الفقرة تمثل النمط وبلا إذا كانت الفقرة لا تمثل النمط.

د-الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وذلك من خلال الإجابة بنعم إذا كانت الفقرة واضحة وصياغتها سليمة وبلا ان كانت الفقرة غير ذلك، مع التكرم بإجراء التعديل الذي ترونه مناسباً.

هـ أية ملاحظات ترونها مناسبة.

الباحث : راكان النصرات

رقم الفقرة	انتماء الفقرة		دقة المعلومات		تمثيل الفقرة للنمط		الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
** نمط عدم القدرة على تعريف المفهوم:									
.1									
.2									
.3									
.4									
.5									
.6									
.7									
.8									
.9									
.10									
.11									
.12									
.13									
.14									
.15									
.16									
.17									
.18									
.19									
** نمط عدم القدرة على تمييز المثال من اللامثال:									
.20									
.21									
.22									
.23									
.24									
.25									
.26									
.27									
.28									

رقم الفقرة	انتماء الفقرة		دقة المعلومات		تمثيل الفقرة للنمط		الوضوح وسلامة الصياغة اللغوية		ملاحظات
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
.29									
.30									
.31									
.32									
.33									
.34									
.35									
.36									
.37									
.38									
** نمط عدم القدرة على ربط المفهوم في المجال الذي يتبع له:									
.39									
.40									
.41									
.42									
.43									
.44									
.45									
.46									
.47									
.48									
.49									
.50									
.51									
.52									
.53									
.54									
.55									
.56									
.57									